

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**Programa de Pós-Graduação em**  
**Desenvolvimento Territorial e Sistemas Agroindustriais**



Dissertação

**Concepções de extensão e desenvolvimento na Universidade  
Federal de Pelotas: uma análise a partir dos seus atores**

**Darlan Pez Wociechoski**

Pelotas, 2016

**Darlan Pez Wociechoski**

**Concepções de extensão e desenvolvimento na Universidade Federal de Pelotas: uma análise a partir dos seus atores**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Sistemas Agroindustriais da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Territorial e Sistemas Agroindustriais.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nádia Velleda Caldas

Coorientador: Prof. Dr. Marcio Silva Rodrigues

Pelotas, 2016

**Darlan Pez Wociechoski**

Concepções de extensão e desenvolvimento na Universidade Federal de Pelotas:  
uma análise a partir dos seus atores

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Desenvolvimento Territorial e Sistemas Agroindustriais, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Sistemas Agroindustriais, da Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa:

Banca examinadora:

.....  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nádia Velleda Caldas (Orientadora)  
Doutora em Agronomia pela Universidade Federal de Pelotas

.....  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Isabel da Cunha  
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas

.....  
Prof. Dr. Volnei Krause Kohls.  
Doutor em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## **Agradecimentos**

A toda minha família, pelo apoio, carinho e compreensão. Aos meus pais, Sandra e Luiz (in memoriam), por terem desenvolvido desde criança a minha imaginação, paciência, responsabilidade e senso de humor, atributos sem os quais eu não conseguiria perseguir os meus sonhos e tampouco sonhar; e, a minha irmã, Larissa, pelo afeto e companhia, especialmente neste período do mestrado em Pelotas.

As minhas amigas, que em cafés, jantares e festas deram força e alegria para eu não esmorecer nesta minha trajetória e tornaram este período mais agradável.

A minha querida orientadora, professora Nádia, e ao meu querido coorientador professor Marcio, muito obrigado pelo acolhimento da proposta de pesquisa, pelos ensinamentos e pelo carinho.

Aos professores, colegas e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Sistemas Agroindustriais e do curso de Licenciatura em Teatro.

Aos membros das bancas de qualificação e defesa final, professora Maria Isabel Cunha e professor Volnei Krause Kohls, pelas contribuições ao trabalho tanto sob os aspectos teóricos, quanto sobre o conhecimento dos dois da própria UFPel.

À Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pela concessão da bolsa.

Aos professores da UFPel que gentilmente contribuíram com a pesquisa.

## Resumo

WOCIECHOSKI, Darlan Pez. **Concepções de extensão e desenvolvimento na Universidade Federal de Pelotas: uma análise a partir dos seus atores**. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Sistemas Agroindustriais, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

Tomando como ponto de partida o suposto compromisso social que alicerça a ideia de universidade pública no Brasil, o objetivo desse trabalho foi analisar as concepções de extensão universitária e de desenvolvimento, que atualmente predominam na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), a partir da perspectiva dos autores dos projetos de extensão. Nesse sentido, no presente trabalho trazemos como aporte teórico as principais concepções de universidade e extensão predominantes na história da educação superior brasileira, e, de desenvolvimento voltadas para o meio rural. Além disso, para cumprir os objetivos da investigação nosso esforço metodológico foram centrados em uma abordagem predominantemente qualitativa, caracterizada como uma pesquisa descritivo-interpretativa, e dividida em três etapas. Em maior detalhe, a primeira etapa reservamos à delimitação de campo, através da seleção dos projetos e programas de extensão universitária voltados para o meio rural cadastrados no Sistema de Extensão da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPel no ano de 2015, totalizando 60 projetos de um montante de 582 cadastrados. A partir dos dados da primeira etapa, selecionamos um grupo por conveniência de 11 docentes, com base na aproximação dos respectivos projetos ao desenvolvimento territorial, que fizeram parte da segunda etapa de pesquisa, a qual foi caracterizada pela identificação e descrição das concepções de extensão universitária e de desenvolvimento do grupo através de entrevistas individuais com roteiro semiestruturado. Por fim, na terceira etapa, realizamos a análise e discussão das relações e implicações das concepções de extensão universitária para o desenvolvimento territorial, com apoio dos dados da etapa anterior. Os resultados indicaram que a extensão de concepção crítica mostra-se imprescindível para o desenvolvimento territorial promovido pelas universidades, haja vista, a intrínseca valorização dos saberes populares do território pela mesma. Mas, a maior parte dos docentes entrevistados da UFPel não estão próximos dessa concepção. Também, naqueles docentes mais associados à concepção crítica de extensão foi possível identificar a utilização de metodologias participativas de ensino e pesquisa, as quais indicam possíveis caminhos para efetivação do desenvolvimento territorial pelas universidades e, inclusive, a efetivação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

**Palavras-chave:** extensão universitária; desenvolvimento territorial; rural.

## Abstract

WOCIECHOSKI, Darlan Pez. **Conceptions of extension and development at the Federal University of Pelotas: an analysis from its actors**. 2016. 115 s. Thesis (Master) Program Graduate in Territorial Development and Agroindustrial Systems, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2016.

Taking as its starting point the supposed social-commitment that underpins the idea of public university in Brazil, the objective of this study was to analyze the conceptions of university extension and conceptions of development, which currently predominate in the Federal University of Pelotas (UFPEL), from the perspective of the authors of extension projects. In this sense, the present work brings as theoretical framework the main extension conceptions that prevailed in the history of Brazilian higher education, just like, main conceptions rural development. In addition, to meet the research objectives, our methodological efforts were focused on a qualitative approach, characterized as a descriptive-interpretive research, and divided into three stages. In more detail, in the first step was reserved for the delimitation of the field, through the selection of projects and programs extension for rural areas registered in the Extension System of the Vice-Rectorate of Extension and Culture from the UFPEL in 2015, totaling 60 projects of an amount of 582 registered. Based in the data from the first stage, we selected a group for convenience of 11 teachers, based on the approach of their projects for the territorial development, that were part of the second research phase, which was characterized by the identification and description of the conceptions from university extension and from development through individual interviews with semi-structured script. Finally, in the third step, we perform the analysis of the relationships and implications of university extension concepts for territorial development, with the support of the previous stage data. The results indicated that the conception of critical extension proves to be essential for territorial development promoted by universities, given the intrinsic appreciation of popular knowledge of the territory by the same. But, most of the professors respondents from UFPEL are not near of that conception. Also, in those professors better associated with critical extension we were able to identify the use of participatory methods of teaching and research, what indicate possible ways of realization of territorial development by universities and even the execution of the indivisibility of teaching, research and extension.

**Key-Words:** university extension; territorial development; rural.

## Lista de Boxes e Mapas

<b>Box 1</b>	Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel (FAEM).....	62
<b>Box 2</b>	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PREC).....	65
<b>Mapa 1</b>	Território Zona Sul Do Estado – RS.....	66

## Lista de Quadros

<b>Quadro 1</b>	Concepções de Extensão.....	56
<b>Quadro 2</b>	Elementos de análise da extensão universitária.....	60
<b>Quadro 3</b>	Elementos de análise do desenvolvimento.....	61
<b>Quadro 4</b>	Concepções de extensão dos professores.....	69
<b>Quadro 5</b>	Concepções de desenvolvimento dos professores.....	80

## Lista de Abreviaturas e Siglas

<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEPAL</b>	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
<b>CETREISUL</b>	Centro de Treinamento e Informação do Sul
<b>CINCRUTAC</b>	Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária
<b>CODAE</b>	Coordenação de Atividades de Extensão
<b>CRUB</b>	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
<b>CRUTAC</b>	Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
<b>FAEM</b>	Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel
<b>FAO</b>	Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação
<b>FORPREX</b>	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras
<b>FV</b>	Faculdade de Veterinária
<b>IES</b>	Instituições de Ensino Superior
<b>IICA</b>	Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura
<b>IPESSE</b>	Instituto Pró-Ensino Superior do Sul do Estado
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MINTER</b>	Ministério do Interior
<b>NEDETs</b>	Núcleos de Extensão em Desenvolvimento Territorial
<b>PET</b>	Programa de Educação Tutorial
<b>PEUAC</b>	Projeto de Extensão Universitária e Ação Comunitária
<b>PPGDTSA</b>	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Sistemas Agroindustriais
<b>PREC</b>	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
<b>PRG</b>	Pró-Reitoria de Graduação
<b>PROEXT</b>	Programa de Extensão Universitária
<b>Reuni</b>	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
<b>SESu</b>	Secretaria de Educação Superior

<b>SUDENE</b>	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
<b>UDF</b>	Universidade do Distrito Federal
<b>UFPeI</b>	Universidade Federal de Pelotas
<b>UFRGS</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>UFRN</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
<b>UFRRGS</b>	Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul
<b>UNE</b>	União Nacional dos Estudantes
<b>USAID</b>	United States Agency for International Development
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo

## Sumário

<b>Apresentação</b> .....	<b>13</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
1.1 Antecedentes do pesquisador: o encontro com o tema .....	14
1.2 O problema de pesquisa e sua importância.....	16
1.3 Objetivos .....	19
<b>2 MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>21</b>
2.1. Velhas e Novas Abordagens do Desenvolvimento .....	21
2.1.1 O enfoque economicista clássico e a questão do desenvolvimento agrícola.....	22
2.1.2 Os enfoques contemporâneos e as novas adjetivações do desenvolvimento.....	30
2.2. Universidade e Extensão: histórico e concepções .....	38
2.2.1 Universidade: um breve histórico .....	38
2.2.2 Extensão universitária.....	44
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>57</b>
3.1 Operacionalização da pesquisa.....	57
3.2 A UFPel: contextualizando a unidade de observação dos sujeitos da pesquisa .....	61
<b>4 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E O DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL NA UFPel</b> .....	<b>67</b>
4.1 Concepções de extensão na UFPel.....	68
4.2 Concepções de desenvolvimento na UFPel.....	79
4.3 Extensão universitária e o desenvolvimento territorial: possíveis conexões no contexto atual da UFPel.....	93
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>98</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>101</b>
<b>Apêndices .....</b>	<b>107</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>113</b>

## **Apresentação**

Esta dissertação de mestrado está inserida na Linha de Pesquisa Desenvolvimento Territorial e Ruralidade do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Sistemas Agroindustriais, havendo sido apoiada através da concessão de bolsa de estudos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Além desta apresentação, contempla ainda outras cinco seções.

A primeira delas inclui uma introdução, com a exposição da trajetória do pesquisador até o encontro com o tema investigado, seguida da exposição do problema de pesquisa e sua importância, bem como dos objetivos do estudo.

A segunda seção refere-se ao marco teórico, onde são apresentadas de forma histórico-narrativa, primeiramente, as velhas e novas abordagens do desenvolvimento voltadas para o mundo rural e, posteriormente, são discutidas as principais concepções de universidade e de extensão do contexto brasileiro.

A terceira seção é dedicada à apresentação da metodologia escolhida para esta pesquisa, especificando inicialmente as três etapas que marcaram a investigação. Além disso, são abordados os instrumentos e procedimentos utilizados, com especial ênfase na descrição do caminho transcorrido até a seleção dos sujeitos da pesquisa, os métodos de análise dos dados e o formato de exposição dos mesmos. Ao final, contextualizamos o cenário de estudo.

A quarta seção visa apresentar e discutir os resultados deste estudo com ênfase na análise das concepções de extensão universitária e de desenvolvimento a partir da ótica dos sujeitos e agentes ligados a projetos e ações levadas a cabo, nesse âmbito, pela UFPel. Além disso, é realizada uma reflexão com as possíveis aproximações entre extensão universitária e desenvolvimento territorial.

A quinta e última seção reúne as considerações finais deste estudo, momento em que são retomados os objetivos da pesquisa, os resultados alcançados pelo estudo, incluindo as reflexões decorrentes dele decorrentes e indicações quanto à necessidade e pertinência de novas pesquisas sobre o mesmo tema.

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Antecedentes do pesquisar: o encontro com o tema

O presente trabalho surgiu do encontro de duas áreas de minha afinidade. De um lado, a área de extensão rural, de outro, a educação superior. Por trás deste encontro aparece uma trajetória iniciada antes mesmo de meu ingresso na vida acadêmica.

Sou filho, sobrinho, neto e primo de professores. Nesse sentido, minha família está diretamente ligada à educação escolar, mas também à agricultura, no pequeno município de Miraguaí - RS. Minha mãe, Sandra Wociechoski, fez magistério e Licenciatura em Letras-Português, atuando como professora de educação no ensino fundamental. Luiz Wociechoski, meu pai, formou-se também no magistério e fez Licenciatura em Técnicas Agrícolas. Ele dizia sempre que a profissão de professor era muito sofrida, aconselhando-me a buscar outra atividade laboral. Isso visivelmente foi incorporado por mim, conjuntamente com a influência do ambiente em que estávamos inseridos, pois a opinião do meu pai era partilhada por outros professores, dado que todos desejavam que seus filhos cursassem qualquer outra graduação, menos uma licenciatura. Com efeito, formar-se bacharel e em uma universidade federal era visto como uma dupla distinção social na cidade onde nasci.

A ideia de ser Agrônomo acabou se convertendo num desafio interessante. Ao finalizar o Ensino Médio, prestei vestibular de verão da UFPel e ingressei como aluno nessa centenária e tradicional instituição de ensino superior. No primeiro semestre do curso de Agronomia achava que estava faltando algo, não estava totalmente contente, e o curso também não ajudava, só com disciplinas básicas. Tomei a decisão, então, de fazer o vestibular de inverno da UFPel, naquele mesmo semestre, para o recém-criado curso de Licenciatura em Dança-Teatro. Fui aprovado, sendo que tencionava levar os dois cursos juntos, mas isso, infelizmente, não foi possível, seja por dificuldades minhas, seja porque o novo curso não ofertava todas as disciplinas, pois não tinha professores, nem salas de aula adequadas.

Nos anos subsequentes cursei as disciplinas obrigatórias da Agronomia e ocasionalmente uma ou duas disciplinas do remodelado curso de Dança com ênfase em Dança-Teatro – que mais tarde tornou-se apenas Dança. Paralelamente, tive como atividades complementares ao ensino obrigatório um estágio, durante três anos e meio, na área de administração rural sob orientação do professor Paulo Rigatto. Particpei dos diretórios acadêmicos dos cursos de dança e do curso de agronomia, sendo representante discente no colegiado do curso, nos departamentos e no conselho departamental por três anos. No afã de me aproximar da área de educação, realizei, durante dois anos, estágio na área de pedagogia universitária sob orientação da professora Rita de Cássia Morem Cóssio Rodriguez no Instituto de Biologia.

No nono semestre da Agronomia cursei e gostei da disciplina de Extensão e Comunicação Rural ministrada pela professora Nádia Velleda Caldas. Com isso, meu Estágio Final obrigatório no semestre subsequente foi realizado na área de Comunicação Rural da Embrapa Clima Temperado, sob orientação profissional da analista Andréa Denise Hildebrandt Noronha e orientação acadêmica da professora Nádia Caldas.

Após a conclusão do curso de Agronomia, retomei a licenciatura, assim como, concomitantemente, um estágio em pedagogia universitária sob orientação da professora Rita de Cássia Cóssio Rodriguez e da técnica em assuntos educacionais Susane Barreto Anadon na Coordenadoria de Ensino e Currículo da Pró-Reitoria de Graduação da UFPel. Nessa mesma época reoptei para o curso de Licenciatura em Teatro, e prestei concurso para extensionista rural na Emater/RS - regional Pelotas, havendo sido aprovado em quinto lugar.

Nesse mesmo período participei de processo seletivo para o mestrado em Desenvolvimento Territorial e Sistemas Agroindustriais (DTSA). Mas, havia o questionamento: qual seria o objeto de pesquisa? Eis que naqueles dias adentra na sala em que eu fazia estágio o Pró-Reitor de Extensão e Cultura, solicitando aos funcionários os currículos dos cursos para estudá-los, pois havia uma nova política nacional de extensão que previa a incorporação de no mínimo 10% de atividades de extensão na carga horária dos cursos de graduação. Pensei imediatamente em voltar-me a este tema, convertendo-o em proposta de pesquisa da seleção do mestrado. Não obstante, à época julgava que seria difícil colocá-lo em prática no DTSA, admitindo serem escassas minhas chances de aprovação. Além disso,

pensei, “deixa para o doutorado!”. E foi aí que tive um *insight*, propondo um estudo sobre o papel da universidade para o desenvolvimento territorial, no que tange às atividades de extensão. Surgiu daí uma forma de unir meu gosto pela extensão rural e pela universidade, interligando, num mesmo objeto a questão do desenvolvimento em geral e do desenvolvimento territorial de forma mais específica. Fui aprovado e acolhido pela professora Nádia Velleda Caldas e pelo professor Marcio Silva Rodrigues como orientadores de uma investigação que em boa medida, encaixa-se perfeitamente na proposta do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Sistemas Agroindustriais. Essa foi, portanto, a trajetória que trilhei até chegar ao encontro com o tema dessa dissertação de mestrado.

## **1.2 O problema de pesquisa e sua importância**

O presente trabalho se insere no âmbito da discussão sobre o compromisso social da universidade pública brasileira na promoção do desenvolvimento dos territórios em sua área de influência. Em específico, buscamos contribuir com os debates em torno ao papel da extensão universitária para o desenvolvimento dos espaços rurais a partir da compreensão e discussão das concepções subjacentes à atuação de docentes e pesquisadores da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Em boa medida, identificamos com a abordagem de Cunha (1989) quando reivindica o papel de uma universidade crítica e, logicamente, transformadora da realidade social em que se acha inserida. Destacamos, ainda, que estamos alicerçados em dois pressupostos que justificam a escolha nesta problemática.

O primeiro pressuposto, inspirado em Boaventura de Sousa Santos (2010), é de que a universidade está imersa em uma crise de hegemonia, legitimidade e institucionalidade. A crise de hegemonia é resultante “das contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que ao longo do século XX lhe tinham vindo a ser atribuídas”, uma vez que esta deixou de ser a única fornecedora de pesquisa e ensino superior (SANTOS 2010, p. 9). A legitimidade entrou em crise quando deixou de ser “consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados [...] e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade [...]” (SANTOS 2010, p. 10). E, decorrente das crises anteriores instala-se a crise institucional, por conta do encontro de forças

entre a busca por autonomia das universidades e a “pressão crescente” para submeter-se “a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial e de responsabilidade social” (SANTOS 2010, p. 10). O sociólogo português destaca alguns princípios básicos que poderiam ajudar a universidade a enfrentar seus problemas, dentre os quais, a reconquista da sua legitimidade através da extensão universitária.

O segundo pressuposto está relacionado com o surgimento e consolidação, nas três últimas décadas, no plano acadêmico e político-institucional, brasileiro e mundial, do que se veio a chamar de ‘abordagem territorial do desenvolvimento’ para os espaços denominados rurais ou ‘não densamente urbanizados’. Tal abordagem surge como base conceitual para a adoção de estratégias de intervenção do ponto de vista das políticas públicas. Órgãos como a FAO, IICA e CEPAL passam a defender esse enfoque, considerando a multifuncionalidade do rural, a intersectoralidade das ações e a necessidade de abandonar a perspectiva de cadeias produtivas que convencionalmente pautou os programas de desenvolvimento junto às áreas consideradas periféricas e/ou desfavorecidas. No caso brasileiro a ação do Estado sempre foi norteada por uma visão de desenvolvimento que relegava ao meio rural apenas funções produtivas ligadas à agricultura de corte intensivo, sobretudo para a geração de commodities. No extremo oposto, as políticas para o combate às desigualdades rurais sempre estiveram marcadas por ações de corte compensatório ou assistencialista, desconsiderando a importância de processos de enraizamento, diversificação e inclusão produtiva para os mais desfavorecidos.

No ambiente acadêmico brasileiro a compreensão e sustentação do rural para além do “agrícola” tiveram como marco o trabalho desenvolvido por Graziano da Silva (2001) ao coordenar o “Projeto Rurbano”, em diversos estados, mostrando as mutações que experimenta o rural brasileiro a partir de novos usos do campo, bem com a emergência da pluriatividade (CARNEIRO, 1998; SACCO DOS ANJOS, 2003; SCHNEIDER, 2003; SACCO DOS ANJOS e CALDAS, 2007) e de outras dinâmicas que reivindicam um novo olhar sobre as áreas não densamente urbanizadas ‘para além da produção’ agropecuária e que evoca a multifuncionalidade rural (CARNEIRO e MALUF, 2003).

Por outro lado, da parte do Governo Federal, há que ser destacada a criação da Secretaria de Desenvolvimento Territorial, dos “Territórios da Cidadania” e “Consórcios de segurança alimentar e desenvolvimento local” (SACCO DOS ANJOS e CALDAS, 2007) que, em boa medida, refletem essa guinada da ação estatal para uma perspectiva de natureza espacial ou territorial.

Avulta, quando estamos imediatamente ligados aos estudos de educação superior, o incentivo por parte do antigo Ministério do Desenvolvimento Agrário e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico à criação de Núcleos de Extensão em Desenvolvimento Territorial (NEDETs), bem como, do acolhimento pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras (FORPREX, 2014) da discussão sobre o tema “Extensão em Territórios”. Porém, conforme Silva (2013), a abordagem territorial ainda não apresenta um nível consistente de institucionalização política no Brasil.

Esses últimos destaques, que interseccionam a educação superior e o desenvolvimento territorial, são o prelúdio de uma discussão na qual este trabalho pretendeu se inserir. Isso porque, ao constatar a importância desta temática, também averiguamos que a extensão universitária do Rio Grande do Sul e da UFPel já foram objeto de densos estudos em nível de pós-graduação<sup>1</sup>, mas não sob a perspectiva da interligação com os estudos do desenvolvimento voltado para o meio rural<sup>2</sup>.

A delimitação do problema de pesquisa foi resultado da formulação de algumas perguntas que devem ser aqui explicitadas. Nesse sentido, indagamo-nos: Como se apresenta a extensão universitária da UFPel? Quais as concepções de extensão universitária e de desenvolvimento subjacentes à atuação de docentes, pesquisadores e atores ligados a projetos e iniciativas de extensão? Além disso, em que medida as concepções de extensão universitária se conectam com as concepções de desenvolvimento hoje dominantes, como é o caso da perspectiva territorial?

---

<sup>1</sup> A propósito: Schellin (2013), Silva (2003), Silva (2012), dentre outros.

<sup>2</sup> Vale destacar um artigo do próprio pesquisador na temática, no que tange apenas na análise de dados documentais de projetos de extensão da FAEM/UFPel (WOCIECHOSKI e MAEHLER, 2015).

Neste sentido, o objeto de pesquisa desta dissertação de mestrado anseia contribuir com o debate em torno ao papel da universidade pública brasileira e suas implicações para o desenvolvimento dos territórios rurais dentro de um olhar reflexivo e crítico, não a partir dos resultados por ventura alcançados, mas para o entendimento da questão do ponto de vista da subjetividade dos atores sociais.

A UFPel apresenta-se como emblemática para compreensão desta questão, uma vez que integra, em sua estrutura, a mais antiga unidade acadêmica – em funcionamento ininterrupto – voltada para a educação agrária do Brasil. Trata-se da centenária Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel (FAEM), criada em 1883, a qual historicamente apresentam vinculações com os espaços rurais do extremo sul gaúcho, e com o sul do país em geral, através da formação de profissionais, da pesquisa, produção do conhecimento e da extensão universitária. Ao mesmo tempo, o território do qual a UFPel faz parte apresenta um dos piores indicadores de desenvolvimento do Estado do Rio Grande do Sul<sup>3</sup>, situação que motivou a criação do “Território Zona Sul da Cidadania” por parte da Secretaria do Desenvolvimento Territorial do Ministério do Desenvolvimento Agrário. Além disso, Bussoletti et al. (2014) a partir dos resultados do Edital PROEXT- MEC – 2015, defende que a UFPel é uma das universidades públicas brasileiras com maior vocação para a extensão universitária na atualidade.

Por conseguinte, mais que apontar caminhos para a extensão universitária e para o desenvolvimento territorial, esta pesquisa evidencia a necessidade de discutir esses temas a partir dos resultados encontrados com base na análise da realidade atual da UFPel, não através de dados secundários, mas de fontes direta de informação e dos sujeitos de processos de intervenção na realidade local e regional.

### **1.3 Objetivos**

O objetivo central dessa pesquisa é identificar as concepções de extensão universitária e de desenvolvimento na atuação da Universidade Federal de Pelotas direcionadas ao mundo rural, analisando suas implicações potenciais para o desenvolvimento territorial. Além disso, como objetivos específicos, constam:

---

<sup>3</sup> Ver a propósito Ranking IDHM Municípios 2010 (PNUD, 2013).

- I. Identificar e descrever as concepções de extensão universitária inseridas nos projetos voltados para o meio rural, a partir da visão dos coordenadores de projetos;
- II. Identificar e descrever as concepções de desenvolvimento implícitas nos projetos voltados para o meio rural, a partir da visão dos agentes que coordenam e desenvolvem estas ações.
- III. Discutir e analisar as possíveis relações e implicações das concepções de extensão universitária para o desenvolvimento, examinando se, e em que medida, refletem o que preconiza a atual abordagem territorial do desenvolvimento.

## **2 MARCO TEÓRICO**

### **2.1 Velhas e novas abordagens do desenvolvimento**

A presente subseção visa apresentar as abordagens do desenvolvimento direcionadas ao meio rural, bem como, analisar sua relevância no campo de estudos do desenvolvimento. O foco é apresentar a transição conceitual que enseja o surgimento do enfoque territorial, do qual nos ocuparemos posteriormente.

Concordamos plenamente com Favareto (2006, p. 33) quando afirma a grande dificuldade de todo e qualquer trabalho que busque elucidar a ideia de desenvolvimento, mormente no que tange a “decantar o que há de normativo, de ideológico, de meramente discursivo” neste controvertido debate. O referido autor menciona quatro grandes vertentes analíticas. Na primeira, e mais usual, o desenvolvimento é entendido como sinônimo de crescimento econômico ou resultado do crescimento. Na segunda, o desenvolvimento é entendido como um mito, nos termos da obra de Celso Furtado (1974). A terceira vertente, ainda segundo Favareto (2006, p. 33), citando Rist (1996) e Rivero (2002), não reconhece “validade teórica ou prática [...] apenas ilusão ou argumento ideológico falseador das reais intenções das políticas”. A quarta e última, decorre da crítica aos rumos do desenvolvimento, dando origem a teorias inovadoras, tais como: desenvolvimento como liberdade (SEN, 2000), “utopias de valor ético e social” traduzidas na ideia de desenvolvimento sustentável (BRUNDTLAND, 1985). A ideia de desenvolvimento territorial, no nosso entendimento, se insere no elenco de adjetivações que derivam desse debate.

Ao tratar das teorias do desenvolvimento direcionadas ao espaço rural, dividimos estas entre o enfoque economicista e a questão do desenvolvimento agrícola (ou agropecuário), além dos enfoques contemporâneos e das novas adjetivações do desenvolvimento. Conforme Navarro (2001, p. 88), ao analisar as distinções entre as concepções de desenvolvimento, percebemos que, “as diferenças [...] surgem nas estratégias escolhidas, na hierarquização dos processos (prioridades) e nas ênfases metodológicas”. Dessa forma, nosso esforço delimitar-se-á no detalhamento das estratégias, prioridades e metodologias desses dois enfoques do desenvolvimento direcionados ao meio rural, bem como das visões “do rural” inerentes a cada um dos mesmos.

### 2.1.1 O enfoque economicista clássico e a questão do desenvolvimento agrícola

Inicialmente, a corrente teórica que fundamentou as ações do Estado para o desenvolvimento dos espaços rurais foi o enfoque econômico clássico, que surgiu após a Segunda Guerra Mundial, entre o início dos anos 1950 e o final dos anos 1970 (NAVARRO, 2001). Em específico, este enfoque foi dominado por duas visões: o modelo baseado em estágios de crescimento e a perspectiva ou lógica dualista.

O trabalho do economista Vernon Wesley Ruttan (1975) traz um panorama geral dessas teorias que influenciaram este período e que nos permite, inclusive, compreender e evidenciar o papel central das inovações tecnológicas para o desenvolvimento agrícola. Além disso, completamos a descrição do período com o estudo comparativo sobre o desenvolvimento agrícola de Owen (1975) em países capitalistas e comunistas, em um período marcado pela chamada 'Guerra Fria', resgatando o estudo de Schuh (1975) sobre o caso brasileiro. Fechamos a seção com a crítica de Furtado (1974, 1992) ao enfoque clássico e ao mito do desenvolvimento.

Conforme Ruttan (1975), os estudos iniciais sobre o desenvolvimento insistiam nas contribuições do desenvolvimento agrícola e industrial para o crescimento econômico. Posteriormente passou-se a uma visão do crescimento urbano-industrial centrado no desenvolvimento agrícola diante da importância econômica da agricultura. A ênfase dos estudos recai em propor o desenvolvimento econômico como expressão material de superávit agrícola. Assim, o que havia em comum nesses modelos era uma visão setorial, cujo cerne era eminentemente produtivista, transparecendo as mesmas ideias de incorporação de tecnologias a serem aplicadas na produção agrícola, criação de excedente agrícola, diminuição da demanda de mão de obra da agricultura e deslocamento da força de trabalho do campo para outros setores não agrícolas (RUTTAN, 1975).

Na teoria de crescimento em estágios havia uma preocupação em sistematizar como ocorre um processo de crescimento econômico em determinado lugar para generalizá-lo para outras situações (RUTTAN, 1975) e realidades. Ainda

para o autor, podem ser destacados três modelos dentro desta teoria<sup>4</sup>: princípio industrial fundamental, transformação estrutural e setores principais.

Conforme Ruttan (1975), no 'princípio industrial fundamental', era possível dividir o crescimento econômico de uma determinada sociedade através de cinco estágios: selvagem; pastoral; agrícola; agrícola e manufatureiro; e, agrícola, manufatureiro e comercial. Assim sendo, a industrialização era vista como essencial, pois gerava, inclusive ao desenvolvimento agrícola, um novo progresso cultural, social, tecnológico e científico – além do econômico (RUTTAN, 1975).

Outra vertente da teoria dos estágios de crescimento era a 'transformação estrutural', na qual a economia era dividida em três setores<sup>5</sup>, ao passo que, para ocorrer o crescimento econômico era necessário um aumento na produção por trabalhador em qualquer um dos três setores e a transferência imediata da mão de obra de setores com pequena produção por trabalhador para os setores com maior produção por trabalhador (RUTTAN, 1975). Nos dois modelos descritos as mudanças nos estágios estão imbricadas com o avanço da ciência e da tecnologia.

Ainda, Ruttan (1975) coloca a existência de uma terceira visão, na qual o crescimento econômico é dado por um setor principal. Nesta terceira visão, para uma economia primitiva passar a ser uma economia moderna, deveria passar por cinco estágios de crescimento (sociedade tradicional; pré-condição para arranco; arranco; caminho para maturidade e consumo em massa). Tratava-se de compreender como uma sociedade transitava de um estágio para outro, argumentando que seria possível fornecer aos governantes os direcionamentos políticos para o desenvolvimento econômico. Partindo da premissa empírica de que um setor qualquer apresenta uma desaceleração inerente, logo o problema estaria em como equiparar um setor individual em desaceleração sem afetar a economia total (RUTTAN, 1975). Nesse sentido, a chave para o aparecimento de novos setores principais para substituir os velhos estaria nas inovações tecnológicas.

---

<sup>4</sup> Segundo Ruttan (1975) os economistas que se destacam nestes modelos são: Friedrich List (princípio industrial fundamental); Allan George Barnard Fisher e Colin Clark (corrente de transformação estrutural); e, Walt Whitman Rostow (setores principais).

<sup>5</sup> Setores de produção primário, secundário e terciário.

Sendo assim, as três correntes do pensamento em estágios de crescimento almejam uma transição da sociedade agrícola para uma sociedade industrial, porém, a dos setores principais era a única que atribuía um papel dinâmico à agricultura no processo de transição (RUTTAN, 1975). Não obstante, nesta ótica, a agricultura é percebida de larga escala, semelhante a uma indústria. Nesse sentido, por esta “nova” agricultura, aninhamos na mesma linha o trabalho de Johnston e Mellor (1961). A ênfase destes autores recai na adoção de instrumentos para a dinamização da agricultura, dentre as quais a extensão rural. Tais autores denotavam o papel da agricultura para o desenvolvimento econômico ao colocá-la como subordinada ao desenvolvimento urbano-industrial.

Outro esquema que surgiu no período foi o modelo dualista, a qual admite algumas diferentes acepções, que podem ser divididas em estáticas e dinâmicas (RUTTAN, 1975), cujas implicações políticas foram, à época, igualmente marcantes.

Dentro do enfoque dualista estático existem duas correntes<sup>6</sup>. Segundo Ruttan (1975), a primeira delas é a corrente do dualismo sociológico que percebia uma interação limitada entre os setores tradicional e moderno, a partir de estudos nas colônias Holandesas da Indonésia do século XIX. Nesta interpretação, esse cenário ocorre devido à sociedade oriental ser movida por necessidades sociais, enquanto no ocidente predominam as necessidades econômicas. Logo, estes estudos tiveram implicações políticas em vários países, porque demonstravam que seria em vão introduzir tecnologias e instituições ocidentais para promover o crescimento econômico em uma sociedade oriental. Desta forma, a intervenção na agricultura deveria ser pautada em “incentivos mínimos para utilizar a tecnologia disponível” e “o único efeito dos esforços para causar uma mudança tecnológica na agricultura é acelerar o crescimento populacional” (RUTTAN, 1975, p. 164).

A segunda visão seria do dualismo encravado, no qual um setor não interfere no outro. Nesta perspectiva,

[...] a origem do dualismo decorre das diferenças de tecnologia entre o setor moderno (produção de bens primários, mineração, “plantations”), com grande aporte tecnológico importado e poupador de mão de obra, direcionado à exportação e o setor de subsistência direcionados ao

---

<sup>6</sup> Os representantes do dualismo sociológico e do dualismo encravado são, respectivamente, Julius Herman Boeke e Benjamin Higgins (RUTTAN, 1975).

mercado doméstico e com alta ocupação de mão de obra. (RUTTAN, 1975, p. 165, aspas no original)

Nesse mesmo pensamento, “a expansão do setor tradicional é limitada por falta de poupança”, enquanto que, “o impacto do setor moderno no desenvolvimento econômico local está limitado” pela “sua baixa procura por mão de obra e seu fracasso em canalizar investimento para a companhia local” (RUTTAN, 1975, p. 165).

Por outro lado, havia uma visão diferente na economia dualista, denominada de dualismo dinâmico<sup>7</sup> (JOHNSTON e MELLOR, 1961; RUTTAN, 1975). Esta visão não nega a validade dos conhecimentos do dualismo estático, ressaltando até a importância em economias subdesenvolvidas. Isso porque, nesta visão, os modelos de economia dualista dinâmica, diferentemente do dualismo sociológico, admitem que

[...] em países densamente povoados, uma proporção considerável da força de trabalho rural pode proporcionar um incremento de produção menor do que os requisitos para a sua própria subsistência, Lewis assume em seu modelo que existe um excedente de mão de obra na agricultura (setor de subsistência); e que o setor não-agrícola (capitalista) é o elemento dinâmico que absorve esse excedente de mão de obra. (JOHNSTON e MELLOR, 1961, p. 568, tradução minha)

Conforme Johnston e Mellor (1961, p. 568, tradução minha), nesta corrente, “a transferência é determinada pela demanda de trabalho nesse setor capitalista, que por sua vez é limitada pela taxa de acumulação do capital”. Destaca-se, ainda, a efetivação do crescimento econômico sem expansão populacional, a qual exigiria, desde os primeiros estágios de crescimento, uma ampla mudança tecnológica. Isso porque, nos estágios iniciais a tecnologia “é tipicamente canalizada para o setor agrícola na forma de insumos como fertilizantes e inseticidas que são comprados do setor não agrícola” (RUTTAN, 1975, p. 169), gerando uma maior interação entre ambos os setores.

Em suma, nas duas correntes do desenvolvimento econômico (modelo de crescimento em estágios e modelo dualista) encontramos diversas limitações, como evidenciou o próprio Ruttan (1975) em suas considerações. No seu entendimento, tanto as generalizações empíricas dos teóricos do crescimento em estágios como os

---

<sup>7</sup> Economistas que se destacam nesta corrente: John Fei, Gustav Ranis, Dale Weldeau Jorgenson e William Arthur Lewis (RUTTAN, 1975)

estudos dos economistas dualistas, mostraram-se incapazes de explicar o desenvolvimento econômico e auxiliar a formulação de políticas econômicas consistentes.

Apesar disto, o mesmo autor aponta que o “papel dos modelos de crescimento não é de prover um conhecimento profundo direto para decisões políticas” (RUTTAN, 1975, p. 172). Ao mesmo tempo, porém, destaca que as duas correntes “são consistentes com a proposição de que o fracasso para conseguir uma agricultura tecnicamente progressista pode comprometer todo o processo do crescimento econômico” (RUTTAN, 1975, p. 172).

Nesse sentido, é percebido que o meio rural era considerado exclusivamente como um setor orientado à produção agropecuária. Assim, as estratégias para o desenvolvimento seriam a “intensificação tecnológica e a crescente absorção de insumos modernos pelos produtores, como parte de uma estratégia de aumento da produtividade e, como objetivo finalístico, a elevação da renda dos produtores” (NAVARRO, 2001, p. 83). Essa visão perpassou diferentes sociedades ao longo de várias décadas, sobretudo na Ásia e América Latina.

Com isso, é interessante destacar algumas características das políticas econômicas em diferentes países neste período histórico que marcou os anos da Guerra Fria. Com efeito, como assevera Navarro (2001, p. 83):

Nesse longo período, instigado pela polarização da Guerra Fria e seus opostos modelos de sociedade e, particularmente, sob o impacto do notável crescimento econômico da época, que materializou um padrão civilizatório dominante, revolucionando o modo de vida e os comportamentos sociais, a possibilidade do desenvolvimento alimentou esperanças e estimulou iniciativas diversas em todas as sociedades. Seria assim apenas inevitável que o desenvolvimento rural, como subtema imediatamente derivado, fosse igualmente um dos grandes motores das políticas governamentais e dos interesses sociais, igualmente inspirando um crescente conjunto de debates teóricos.

Com a pretensão de arrazoar sobre esta conjuntura trazemos a análise feita por Owen (1975) sobre um estudo da dupla pressão<sup>8</sup> do processo de desenvolvimento sobre a agricultura em dois panoramas distintos nas sociedades da

---

<sup>8</sup> Esses processos podem ser derivados de uma pressão da produção industrial sobre a agricultura (requisição intersetorial de incrementos da produção agrícola – bem diferente nos casos comunistas e não-comunistas) e como a pressão sobre os gastos sobre a agricultura (a requisição de renda agrícola residual para finalidades essencialmente não agrícolas ou finalidades sociais – semelhante nos dois casos).

época (capitalistas ou socialistas). As pressões (demandas) sobre a agricultura eram consideradas como positivas para qualquer país que almejasse o desenvolvimento; o problema, no entanto, estaria relacionado com a forma de criação e apropriação de um excedente adequado derivado destas pressões (OWEN, 1975).

No modelo comunista havia a intervenção direta do Estado no desenvolvimento, organização e operação da agricultura, de modo que o valor do excedente agrícola seria apropriado pelo Estado, permitindo também o controle de preços e salários (OWEN, 1975).

Diferentemente, no modelo não comunista, a organização das atividades agrícolas é feita em termos de unidades familiares com propriedade privada, em contraste com as mais avançadas formas de organizações, a exemplo de corporações públicas e privadas e cooperativas (OWEN, 1975). Assim, como assegura o mesmo autor, a produção seria orientada por mercados atomizados, onde a competição “levava” a uma rápida adoção de tecnologias (para aumento da produtividade, produção de excedente, transferência para o setor industrial e crescimento econômico).

Desta forma, nos dois modelos apresentados é descrita uma forma efetiva de apropriação da maior fração dos ganhos obtidos através da produção agrícola orientada a atender as necessidades do setor não-agrícola emergente. A consideração a que se chega, segundo o mesmo autor, é de que sem o objetivo da equidade de ganhos entre setores ou pelo melhor aproveitamento da mão de obra, seria indicado para os países em desenvolvimento, como no caso do Brasil, um acúmulo de capital e a adoção do modelo não comunista, visto como menos arriscado (OWEN, 1975).

Porém, as características específicas de cada país exigem análises mais aprofundadas, pois dentro de um mesmo país podem coexistir formas diferentes de agricultura. Aproximando-se do desenvolvimento econômico brasileiro, Schuh (1975) expõe um caso importante no cenário pós-segunda guerra mundial. Segundo este autor, o padrão tecnológico agrícola brasileiro da época era baixo, mas havia uma ilha de produtividade e modernização: o Estado de São Paulo. Tal estudo comparativo de São Paulo com o resto do Brasil mostra um cenário no qual as

políticas econômicas estão em consonância com as políticas tecnológicas, determinando o progresso econômico paulista – em um modelo de desenvolvimento dualista dinâmico – no qual o setor agrícola produtivo e modernizado transferiria a mão de obra subutilizada para a indústria, assim como seu excedente de capital – via repasse dos bancos ou até mesmo de produtores rurais que investiram diretamente na indústria e comércio.

Conforme dados apresentados no trabalho de Schuh (1975), São Paulo apresentava, no período de análise, um número de técnicos envolvidos em pesquisa e extensão rural muito superior ao restante do Brasil. Em segundo lugar, do ponto de vista do desenvolvimento econômico, com a mesma política de investimentos, estaria o Rio Grande do Sul, ainda que sem um nível investimento equivalente. Nesse caso, sua capital portuária, caracterizada como uma economia dualista de enclave, possuía uma tendência a exportar seus ganhos, ao invés de reinvestir localmente (SCHUH, 1975). Estas visões de políticas econômicas e tecnológicas presentes nestes casos encontraram fundamentação principalmente nos trabalhos sobre estratégias de inovação técnica, convertendo-se em diretrizes do Estado para o crescimento econômico.

De fato, o Brasil nesta época teve um crescimento econômico vertiginoso, nos chamados “anos dourados” ou “milagre brasileiro” (1968-1973), coincidindo com os anos da ditadura militar. Porém, este crescimento econômico não significou desenvolvimento social equânime. Em verdade, aprofundou as desigualdades socioeconômicas e regionais da população. É nesta problemática que podemos inserir a crítica de Furtado (1992), o qual destaca o perfil clássico do desenvolvimento como um modelo mental singelo para explicar o crescimento econômico.

As teorias do desenvolvimento são esquemas explicativos dos processos sociais em que a assimilação de novas técnicas e consequente aumento da produtividade conduzem à melhoria do bem-estar da população com crescente homogeneização social. Esta última não se deu [...] desde o começo da industrialização capitalista. (FURTADO, 1992, p. 6)

A teoria do subdesenvolvimento de Furtado (1992) é desenvolvida dentro do contexto da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), sob o

mote da teoria do Centro-Periferia de Raúl Prebisch<sup>9</sup>. Tais teorias permitem perceber que imbricado com as teorias clássicas do desenvolvimento econômico vem consigo o capitalismo e um progresso técnico comandado pelas economias criadoras de novas técnicas. Furtado (1992) desenvolve a teoria do subdesenvolvimento, na qual o subdesenvolvimento não é uma fase, é um processo estrutural específico e concomitante ao desenvolvimento, revelando o caráter histórico necessário para análise das relações entre os países centrais (europeus ou o Estados Unidos da América) com os países periféricos (América Latina incluída). Nesse contexto:

O subdesenvolvimento é um desequilíbrio na assimilação dos avanços tecnológicos produzidos pelo capitalismo industrial a favor das inovações que incidem diretamente sobre o estilo de vida. Essa proclividade à absorção de inovações nos padrões de consumo tem como contrapartida atraso na adoção de métodos produtivos mais eficazes. É que os dois processos de penetração de novas técnicas se apoiam no mesmo vetor que é a acumulação. Nas economias desenvolvidas existe um paralelismo entre a acumulação nas forças produtivas e diretamente nos objetos de consumo. O crescimento de uma requer o avanço da outra. A raiz do subdesenvolvimento reside na desarticulação entre esses dois processos causada pela modernização. (FURTADO, 1992, p. 8)

Furtado (1992, p.7) se contrapõe à teoria clássica de desenvolvimento econômico, constatando que “aumentos de produtividade e assimilação de novas técnicas não conduzem à homogeneização social” em países subdesenvolvidos. Pelo contrário, as medidas tradicionais de crescimento econômico só aumentam as desigualdades e não desenvolvem os países. Para superar o subdesenvolvimento Furtado (1992) mostra exemplos de países asiáticos que fizeram mudanças estruturais cruciais, iniciando pela redução das desigualdades sociais, antes de realizarem processos de acumulação e incremento na produtividade, como em Coreia do Sul e Taiwan. Não menos importante foi a reforma agrária, a exemplo do Japão, após o término da II Guerra mundial.

À guisa de conclusão, ressaltamos que as críticas realizadas por Celso Furtado ao enfoque econômico clássico do desenvolvimento ainda permanecem atuais, bem como a discussão que o alimenta, principalmente quando nos defrontamos, no ambiente acadêmico brasileiro, com a defesa de teses (BUAINAIN et al, 2013) que – parafraseando Mattei (2014, p. 108) – pareciam ter sido refutadas

---

<sup>9</sup> Entende-se por Centro, grosso modo, os países desenvolvidos produtores de bens manufaturados, e por Periferia, os países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos, produtores de bens primários. A América Latina, pertencente à periferia da economia mundial, seria o pano de fundo das ideias de Prebisch sobre o desenvolvimento econômico e o comércio exterior. (COUTO, 2007, p. 50)

nos anos 1980. Em maior detalhe, trata-se do trabalho intitulado “Sete teses para o mundo rural brasileiro” (BUAINAIN et al, 2013), no qual os autores advogam, na interpretação de Mattei (2014, p. 110, aspas no original), dentre outros pontos, a errônea inferência de que há uma inevitável e hegemônica “supremacia da ‘agricultura moderna’ em relação às demais formas de agricultura do país”, a qual, segundo tais autores (BUAINAIN et al, 2013), apagaria aos poucos a questão da reforma agrária. Ou seja, refutar-se-ia, equivocadamente, a necessidade de reformas estruturais defendidas por Celso Furtado.

Ainda sob este prisma, questiona-se o fato de que o Brasil estaria “rumo à via argentina de desenvolvimento”, com “o esvaziamento demográfico do campo, o predomínio da agricultura de larga escala, a alta eficiência produtiva e tecnológica” (BUAINAIN et al, 2013, p. 119). Com efeito, Favareto (2014, p. 1104) sustenta que “qualquer política de desenvolvimento rural precisa, em primeiro lugar, reconhecer a diversidade rural brasileira e os condicionantes que respondem por essa situação”, pois, possivelmente, apenas a região centro-oeste poderia responder de forma realmente efetiva ao processo de “argentinização”, isso porque, há além da diversidade de formas do meio rural brasileiro, o entendimento claro de que o futuro de alguns destes espaços não apresenta mais tanta dependência da agricultura como havia em períodos pretéritos, conforme detalharemos na próxima subseção.

### 2.1.2 Os enfoques contemporâneos e as novas adjetivações do desenvolvimento

Além das críticas indicadas por Celso Furtado, a abordagem usual começou a enfrentar alguns problemas e limites atrelados ao modelo agrícola produtivista (SCHNEIDER, 2004; WANDERLEY, 2000), que estaria em fase de superação (SCHNEIDER, 2004). A “crise” da modernização da agricultura, iniciada nos anos 1980, apresenta três dimensões (econômica, social e ambiental). A dimensão econômica da crise decorreu da superprodução agropecuária sem a devida demanda; a dimensão do colapso no âmbito social decorre da desocupação de mão de obra da agricultura causada pela implementação de tecnologias. Já a dimensão ambiental é resultado do uso indiscriminado de agroquímicos e da degradação dos recursos naturais (LAMARCHE, 1993). Gerou-se, através desta conjuntura, um

amplo e intenso debate que visa repensar as concepções dominantes de desenvolvimento. A ênfase está no reconhecimento dos equívocos, mas também na busca pela “erradicação da pobreza rural, a questão do protagonismo dos atores sociais e sua participação política, o território como unidade de referência e a preocupação central com a sustentabilidade ambiental” (SCHNEIDER, 2004, p. 7).

No caso brasileiro, Neto (1982) já destacava, na década de 1980, a problemática ecológica, fruto dos efeitos de uma agricultura moderna produtivista. Isso porque as tecnologias modernas são concebidas para o controle e domínio de todas as variáveis possíveis, de modo a incrementar o desempenho dos fatores produtivos, engendrando um ambiente modificado e, por vezes, excessivamente degradado. O que agrava a situação, segundo Neto (1982), é a inadequação tecnológica às condições do Brasil, como a introdução de técnicas sofisticadas e intensivas em capital num país pobre e com farta disponibilidade de mão de obra num país que até os anos 1970 tinha características eminentemente rurais. Vários problemas são gerados em decorrência desta inadequação, dentre os principais estão: manejo inadequado de pragas e doenças, perda da qualidade biológica dos alimentos, contaminação dos alimentos e do homem, balanço energético negativo, poluição e a morte da natureza – decorrentes da agricultura moderna (NETO, 1982). Esses prejuízos não são somente ecológicos, mas fatores que comprometem economicamente a produtividade das lavouras.

Bursztyn (1995) teoriza sobre o desenvolvimento sustentável numa ótica conciliatória, na qual busca nos campos da economia e da ecologia algumas convergências. O autor explica que o consumo da natureza e suas relações com o aumento demográfico são concomitantes, bem como o patamar tecnológico que algumas nações alcançam para acumular mais e explorar mais a natureza. Os paradigmas teóricos da economia apresentam a natureza como meio de produção de riquezas em uma relação de oposição entre economia e ecologia. Nesse sentido, Bursztyn (1995) insiste na problemática do crescimento populacional e nos limites do crescimento, além da necessidade de valores morais para um consumo mínimo dos recursos, cercada pelo imperativo de uma sociedade solidária e de uma ciência voltada à produção de conhecimentos úteis para o benefício de todos.

Sachs (1993) asseverava anteriormente uma visão de sustentabilidade de caráter multidimensional e conciliador para o enfrentamento dos problemas da sociedade, a qual não prima exclusivamente pela conservação dos recursos naturais, nem tampouco, unicamente, ao aspecto econômico. Fez isso ao demonstrar as diferentes forças atuantes no desenvolvimento e ainda prescreve algumas estratégias para o desenvolvimento sustentável.

Pensando em um novo modelo de sociedade, Sachs (1993) elenca cinco dimensões da sustentabilidade: Social (equidade na distribuição de renda e de bens); Econômica (gerenciamento eficiente dos recursos e do seu fluxo); Ecológica (aumentar a produtividade, limitar o consumo, reduzir a poluição, preservação e conservação ambiental) Espacial (reconfiguração territorial, agricultura moderna, industrialização descentralizada, reservas naturais e de biosfera) e Cultural (desenvolvimento sustentável local, o ecossistema, a cultura e a área). Levando em conta tais dimensões, Sachs (1993) elencou também algumas premissas fundamentais para a transição do desenvolvimento: esta alteração requer um período de médio prazo para mudança. Desse modo, países industrializados deverão pagar seu débito com o ambiente; deverá existir uma maior ousadia institucional para mudança; e, um novo estilo de vida das pessoas, menos consumista.

Sob a égide da abordagem de Amartya Sen o desenvolvimento é entendido como sinônimo de liberdade. Apesar de já existirem inúmeras publicações do economista indiano defendendo um desenvolvimento voltado ao fim da pobreza e em prol de um desenvolvimento humano libertário, esta abordagem é apresentada em seu livro com o mesmo nome na virada do último século de forma bastante distinta ao pensamento convencional. Sen (2000) faz referência a um desenvolvimento como liberdade que não somente seja sinônimo de crescimento do Produto Nacional Bruto, industrialização, crescimento econômico etc. Argumenta, em seu livro, que o desenvolvimento tem de oportunizar aos indivíduos o desenvolvimento de suas capacidades. Através das liberdades instrumentais dos indivíduos pode-se notar que devem ter oportunidades econômicas, liberdades políticas, sociais, boa saúde, educação de qualidade. Sen (2000) traz a perspectiva da liberdade por meio de exemplos concretos, além de descrever as privações envolvidas e esmiuçar problemas como a desigualdade, mortalidade, pobreza e

seus relacionamentos com a liberdade em diversos gráficos comparativos de países de diferentes continentes. Ele também justifica a escolha do indivíduo para discutir a liberdade, pois se relacionam com a avaliação da liberdade e a sua eficácia. No centro do desenvolvimento como liberdade, revela que a ideia de privação e liberdade varia de indivíduo para indivíduo.

Em meio a essa busca pela valorização dos aspectos ambientais do espaço rural, entra em curso um repensar “do rural” e da ruralidade de modo a incorporar os imperativos da sustentabilidade e, destacadamente, a valorização dos atores sociais desse espaço e de sua cultura. Wanderley (2000) assevera o surgimento desta nova ruralidade, apontando “o rural” como espaço dinâmico e permeado de conflitos, em especial sobre aquelas que dizem respeito ao uso agrícola e a preservação ambiental. Pois, “o ‘rural’ não se constitui como uma essência, imutável, que poderia ser encontrada em cada sociedade. Ao contrário, esta é uma categoria histórica que se transforma” (WANDERLEY, 2000, p. 88). Nesse contexto, vale frisar que o meio rural não é simples, dado que os critérios de classificação são bastante variados em diferentes países (WANDERLEY, 2000).

Assim, passa-se de uma visão baseada num setor da economia responsável pela produção de alimentos, fibras e demais matérias primas, para um rural agora compreendido como um espaço plural, de produção de alimentos, de moradia primária ou secundária, de conservação dos recursos naturais, de turismo. Essas afirmações encontram respaldo através dos resultados do Projeto Rurbano coordenado por Graziano da Silva (2001, p. 39), que demonstrou que há “um número crescente de pessoas que residem em áreas rurais [e que] estão hoje ocupadas em atividades não-agrícolas”.

Dessa forma, uma nova ruralidade surge como categoria de análise para contrapor a antiga visão dicotômica campo-cidade que apontava para uma supressão do rural pelo urbano. Esse fim do rural devia-se à subordinação da agricultura à indústria, sendo o rural visto como sinônimo de atrasado e o urbano-industrial como moderno, o qual intensificava o êxodo em direção à cidade devido ao domínio financeiro, administrativo e cultural sobre o campo (WANDERLEY, 2000). Como exposto anteriormente, as pressões sobre a agricultura demonstravam, em parte, essa submissão à indústria. Corroborando com esta perspectiva, José Eli da

Veiga (2002, p.1) introduz a crítica aos que trabalham com “tendência relativamente comum de se amalgamar desenvolvimento e urbanização, como fazem os que afirmam ser impossível que uma área rural se desenvolva sem que se torne automaticamente não-rural”.

É indiscutível, face ao exposto, a pertinência do debate da nova ruralidade para uma reorientação das políticas de desenvolvimento rural. Para Wanderley (2000), estas novas políticas tendem a abandonar o caráter setorial e direcionam-se para uma regulação territorial. Isso porque, o Estado exerce um importante papel na construção e implementação de políticas de desenvolvimento. Conforme Wanderley (2000, p. 116), a abordagem territorial

[...] tem como pressuposto o reconhecimento político da necessidade de integração aos processos gerais do desenvolvimento nacional e macrorregional, dos espaços e das populações, marginalizados ou excluídos, por meio da valorização dos recursos naturais, sociais e culturais de cada território, sejam eles ou não associados às atividades agrícolas.

Sacco dos Anjos (2003) descreve a transição do enfoque setorial para o espacial no âmbito das políticas de desenvolvimento rural e na própria Política Agrária Comum da Comunidade Econômica Europeia (atual União Europeia). Além disso, o autor descreve o antecedente da Política Agrária Comum que anteriormente era voltada à visão setorial produtivista da agricultura e, posteriormente, é alterada devido aos resultados de diversos estudos, dentre eles, o trabalho “*O Futuro do Mundo Rural*”. Tal estudo constatou que o meio rural “não pode estar simplesmente reduzido ao cumprimento de funções produtivas, devendo jogar um papel decisivo no tema do equilíbrio ecológico e do suporte às atividades de ócio e recreação” (SACCO DOS ANJOS, 2003, p. 72). Ainda conforme o autor, nessa nova filosofia de intervenção no meio rural, quando se trata da esfera produtiva, estimula-se a “incorporação de valor aos produtos no seio do próprio estabelecimento ou da exploração de novas linhas de atuação com ênfase nos chamados ‘nichos de mercado’ (locais, denominações de origem ou produtos especiais)” (SACCO DOS ANJOS, 2003, p. 73, destacado no original). Segundo Pecqueur (2005), a abordagem espacial – atualmente denominada como territorial – nasce a partir de uma entidade produtiva enraizada num espaço geográfico, até anterior à busca da especificação de produtos.

O desenvolvimento territorial designa todo processo de mobilização dos atores que leve à elaboração de uma estratégia de adaptação aos limites externos, na base de uma identificação coletiva com uma cultura e um território. (PECQUEUR, 2005, p.12)

É preciso assinalar que Pecqueur (2005), em sua definição já destaca uma dupla noção de território, quais sejam, o “território dado” e o “território construído”. O território dado é geralmente definido pelas suas fronteiras administrativas ou institucionais como região, distrito, município, etc., enquanto o território construído é o resultado de um processo promovido pelos atores locais; “não é postulado, é constatado a posteriori” (PECQUEUR, 2005, p. 13).

Evidencia-se aí, o processo de especificação dos recursos inerentes aos territórios para o seu próprio desenvolvimento. Recursos que não podem ser copiados por outros territórios garantem, desta forma, a inserção e competitividade destes produtos diferenciados nos mercados.

É a partir dos mercados, da sua da interação social, baseada na sociologia econômica que Abramovay (2006) procura fundamentar os estudos territoriais que até então se configuravam apenas como uma estratégia de desenvolvimento, sem um sólido aporte teórico. Em detalhe, Abramovay (2006) apoiou-se nos trabalhos de Neil Fligstein e de Pierre Bourdieu para explicar o funcionamento dos mercados, que revelam os processos de cooperação humana existentes para o seu funcionamento. Nestes mercados e territórios, são perceptíveis as ações dos agentes que possuem uma habilidade social (social skill) mais proeminente e são capazes de mobilizar seus semelhantes na construção e manutenção destes territórios (ABRAMOVAY, 2006). Com isso, percebe-se que o desenvolvimento territorial envolve decisivamente a mobilização dos atores sociais na sua construção, como na edificação dos mercados. Não ocorrendo como outras formas de desenvolvimento, de forma verticalizada, que atribuem um papel passivo aos participantes no processo de desenvolvimento – que, por vezes, trabalham com a existência de um mercado único e regulador de tudo.

Ao trabalharmos com a contraposição de ideias de mercado único e de mercados atrelada aos estudos territoriais, percebemos, na área de estudos geográficos os mesmos embates e interligações. O trabalho de Haesbaert (2003) ilustra esse impasse ao contrapor-se a ideia de fim dos territórios. Conforme o

geógrafo Haesbaert (2003), vários teóricos na virada para o século XXI indicavam o fim dos territórios e o avanço dos processos de desterritorialização, além do fim da modernidade, do Estado-Nação, do socialismo e da própria história. O processo de desterritorialização é alvo da crítica direta de Haesbaert (2003). Já a ideia de fim dos territórios deve-se a uma “confusão antiga entre território e espaço geográfico, muitas vezes, ainda hoje, utilizados como sinônimos, como se fosse qualquer base material, ‘espacial’, socialmente apropriada, constituísse um território” (HAESBAERT, 2003, p. 12). Como se as reduções de espaço e tempo pelas novas tecnologias pudessem engendra-lo.

Segundo o mesmo autor, existem as seguintes concepções de território:

Jurídico-política: a mais difundida, onde o território é visto como um espaço delimitado e controlado [...]; Cultural(ista): prioriza a dimensão simbólico-cultural, mais subjetiva, em que o território é visto sobretudo como produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo sobre o espaço; Econômica: enfatiza a dimensão espacial das relações econômicas, no embate entre classes sociais e na relação capital-trabalho. [...] Natural(ista): utiliza uma noção de território com base nas relações sociedade-natureza. (HAESBAERT, 2003, p.12)

Ao detalhar este panorama, Haesbaert (2003) explicita que é necessário perceber as concepções de território implícitas nas ideias de desterritorialização, pois ao se notar que algumas noções de desterritorialização são propugnadas a partir de concepções equivocadas de território, como é o caso de Badie, que se fixa somente na concepção jurídico-política e abandona a concepção simbólico-cultural (HAESBAERT, 2003).

Haesbaert (2003) assevera que as apropriações dos estudos dos territórios não sejam tomadas nem pelo caráter multiterritorial globalizante e homogeneizante, nem tão pouco pelo viés paroquialista comunitário dos etnicistas. Juntamente com esta observação feita pelo autor chegamos aos aspectos práticos da implementação das políticas públicas de desenvolvimento territorial no Brasil. Veiga (2002) já questionava se a abordagem territorial era mais uma adjetivação ao desenvolvimento ou se trazia, efetivamente, algo novo para dinamizar economicamente regiões atrasadas, afirmando que ainda era cedo para extrair conclusões. Favareto converge com esse entendimento ao admitir que:

a passagem do compromisso setorial ao territorial nas instituições e políticas para o desenvolvimento rural torna-se incompleto, uma espécie de

‘inovação por adição’ no vocabulário, no discurso e nas políticas, de órgãos governamentais e de agentes sociais como organizações e apoio e movimentos sociais, sem, ainda, um correspondente em termos de mudança institucional. (FAVARETO, 2010, p.315; destacado no original)

Ainda assim, conforme este mesmo autor

é mais fácil promover mudanças nas regras formais do que nas regras informais que regem uma sociedade ou grupo social, sobretudo porque as segundas são mais difusas e formadas por meio da sedimentação de vários processos sociais, em uma escala de tempo que muitas vezes envolve gerações. (FAVARETO, 2010, p. 314)

Além destas constatações apresentadas por Favareto (2010), sobressai um estudo sobre os avanços e limites na implementação de políticas públicas nacionais sob a abordagem territorial realizado por Silva (2013). Este reitera que a abordagem territorial ainda não chegou a um nível suficiente de institucionalização política. Ainda segundo Silva, esse problema é agravado devido ao modelo descentralizado de administração brasileira que, se por um lado, facilita a aproximação através dos municípios à população, por outro, dificulta ações estratégicas em esferas maiores para a atuação do poder público. Acrescendo essa dificuldade menciona, outrossim, o crescimento no número de municípios depois da promulgação da Constituição Federal de 1988 (SILVA, 2013).

Destarte, a construção das políticas públicas de desenvolvimento para o meio rural na história brasileira foi dividida em duas vertentes. A primeira é centrada na dinâmica da produção agropecuária, em consonância com visão de modernização capitaneada pelo setor urbano-industrial. Traduziu-se no fenômeno conhecido como “revolução verde” e pelo peso de critérios baseados no desempenho de indicadores econômicos como a produção agrícola, o Produto Interno Bruto, a renda *per capita*, etc. A segunda visão emerge a partir do reconhecimento do esgotamento do modelo anterior. Esta incorpora os imperativos ambientais da sustentabilidade, a busca de sinergia e combinação entre atividades não-agrícolas e agrícolas (pluriatividade)<sup>10</sup> como um caminho para ampliar as perspectivas das famílias rurais. Esta visão se apoia em outros indicadores de maior complexidade e larga aceitação como é a questão das rendas e atividades não necessariamente ligadas à agricultura.

---

<sup>10</sup> Sobre o tema da pluriatividade veja-se o precursor estudo realizado por Sacco dos Anjos (1996) que inaugura esse debate ao estudar o caso dos ‘part time farmers’ no estado de Santa Catarina.

Além disso, as políticas e diretrizes do Estado e das instituições que contribuem para o desenvolvimento rural passam a utilizar novas unidades de referência para delimitar suas ações. Os esforços políticos governamentais anteriormente desenhados em regiões dão espaço atualmente para o território como unidade de referência.

A partir destas leituras resta o entendimento de que o território é um espaço socialmente construído através das relações entre indivíduos e destes com o seu meio. Em um mesmo território, agentes do meio urbano e do meio rural podem procurar sinergias para a promoção do desenvolvimento, levando em conta a superação dos limites das abordagens anteriores. Território, acima de tudo, é interação social.

## **2.2 Universidade e Extensão: histórico e concepções**

### 2.2.1 Universidade: breve histórico

O escopo desta subseção é apresentar a trajetória da universidade brasileira, resgatando os papéis que desempenhou em diferentes contextos históricos. Para cumprir tal tarefa estabelecemos arbitrariamente três grandes marcos da universidade brasileira. O primeiro contempla ao surgimento das primeiras grandes instituições públicas de ensino superior na década de 1930, ainda no período do Estado Novo (Era Vargas). O segundo, a partir da década de 1960, com a ascensão dos militares ao poder e das principais reformas universitárias empreendidas. Por fim, o terceiro coincide com a abertura política e vai até o momento atual.

Porém, faz-se necessário apresentar, preliminarmente, um breve histórico sobre o surgimento das universidades brasileiras a partir da chegada da família real portuguesa ao Brasil via criação de cursos superiores em faculdades isoladas (modelo franco-napoleônico)<sup>11</sup>. Apesar de ser um tema amplamente discutido, vale

---

<sup>11</sup> Este modelo se caracterizava pela organização em faculdades isoladas, com o intuito de promover a formação profissional de burocratas para o Estado e proceder também uma unificação ideológica da sociedade – de modo a dificultar qualquer diversidade de pensamento com potencial de alterar a ordem social vigente. Este modelo não difere muito do modelo jesuítico que também teve grande influência no Brasil. As relações entre professores e alunos eram as mesmas. O professor era considerado o detentor do saber e o aluno um mero receptor dos conhecimentos com a obrigação de memorizar conteúdos que seriam posteriormente cobrados a sua reprodução em avaliações (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

insistir, conforme Pimenta e Anastasiou (2002), que este modelo ainda se encontra em vigência em muitas universidades brasileiras.

O funcionamento legal do ensino superior no Brasil ocorre somente com a chegada da família real portuguesa em 1808 (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002). Antes disso, para que pudessem realizar a formação superior, os estudantes brasileiros, ancorados no pacto colonial, eram enviados às universidades europeias.

Em meio a um ambiente monárquico, escravagista e socialmente desigual, são criadas, nas principais cidades no Brasil, algumas escolas superiores isoladas a exemplo de medicina, direito e engenharia (LUCE e MORISINI, 2003). Conforme Dourado (2008), a estrutura universitária brasileira é recente, possuindo dois marcos iniciais na legislação: a Reforma Carlos Maximiliano e o Decreto Nº 11.530 de 1915, que reorganizava o ensino secundário e superior e permitia a criação da Universidade do Rio de Janeiro. O Estatuto das Universidades (Decreto nº 19.851 de 1931) instituiu a estrutura universitária brasileira. A legislação sobre universidades e a sua própria criação na realidade não significaram uma mudança na concepção estrutural e educativa superior, pois representaram apenas a junção de faculdades e cursos isolados sob uma mesma instituição sem nenhuma organicidade, e mantendo, inclusive, a concepção de formação profissional da burguesia do modelo franco-napoleônico.

Emergiram, porém, duas tentativas de criar uma universidade com uma concepção diferente. Como aponta Sguissardi (2004), com o Estatuto das Universidades Brasileiras, concomitantemente com a atmosfera criada pela revolução de 1930, houve uma ampliação da concepção de educação superior efetivada em dois projetos semelhantes em seus princípios: a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade do Distrito Federal (UDF). A UDF, apoiada no pensamento liberal-progressista de Anísio Teixeira buscava autonomia para a produção de saber e a formação crítica dos indivíduos. Já o caso da USP teve inspiração no pensamento inovador de Fernando de Azevedo, sob clara influência do modelo germânico/humboldtiano<sup>12</sup>. Contudo, as duas universidades sucumbiram

---

<sup>12</sup> O modelo humboldtiano, que inspirou a criação da USP na década de 1930, surgiu na Alemanha no final do século XIX para contribuir com a reedificação nacional em um período marcado pela perda de protagonismo da nação na Revolução Industrial. Para isso, incluía em suas atribuições a pesquisa científica voltada à resolução dos problemas nacionais, como aqueles ligados à inovação tecnológica.

ao conservadorismo da elite econômica e da pressão da igreja, voltando-se para a formação de profissionais no modelo franco-napoleônico; isso porque, essas inovações na educação superior eram vistas como ameaça à ordem social e às relações entre universidade e Estado (SGUISSARDI, 2004).

Segundo Dourado (2008), podemos considerar emblemática a década de 1930, marcada pelo caráter autoritário e centralizador do Estado Novo (1930 – 1945) para a consolidação da universidade brasileira. Nesse período surgem importantes universidades, as quais carregaram em sua estrutura o modelo francês de educação superior, mesmo após a sua federalização (DOURADO, 2008).

É quando eclode o golpe militar na década de 1960, que são sentidas, com maior evidência, as mudanças na filosofia da universidade brasileira. Em contraposição a essa visão surge uma outra concepção personificada no exemplo da Universidade de Brasília. Proposta por Darcy Ribeiro, a universidade é vista como uma instituição de pesquisa e um centro cultural. Todavia, com a ascensão dos militares ao poder se impõem os limites constantes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, restringindo a sua independência e autonomia.

Durante o período da ditadura militar (1964 – 1985) a educação superior teve significativas modificações, dentre as quais destaca-se a Reforma Universitária, consolidada pela Lei 5.540 de 1968. Através de convênios e consultorias (MEC-USAID<sup>13</sup>, Relatório Atcon<sup>14</sup>) se impôs a “racionalização e a eficiência” do sistema educativo, como ressaltam Luce e Morosini (2003). De acordo com essas autoras, a partir desta reforma se estabelece

[...] a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, a estrutura departamental, o desenvolvimento da pós-graduação, a matrícula por disciplinas e a gestão de racionalidade eficientista tornam-se modelares, embora não predominantes nas instituições de Educação Superior. (LUCE e MOROSINI, 2003, p. 6)

---

Neste modelo, professores e alunos estavam em mesmo nível à ciência, da mesma forma promovia a autonomia da universidade em relação ao Estado e a sociedade, de modo a possibilitar a busca desinteressada do saber, promover o autodesenvolvimento e autoconhecimento, bem como, por em prática o caráter humanitário da ciência (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

<sup>13</sup> Acordo estabelecido entre o Ministério da Educação (MEC) do Brasil e a United States Agency for International Development (USAID) com a finalidade de promover a reforma universitária brasileira em 1968.

<sup>14</sup> Documento elaborado pelo consultor americano Rudolph Atcon a convite do MEC.

Devemos destacar ainda que a extensão universitária é acolhida pelo Estado como forma de desenvolvimento econômico e de segurança nacional<sup>15</sup>, com objetivos claros de alinhar a universidade à racionalidade nacional desenvolvimentista do governo (DOURADO, 2008; SGUISSARDI, 2004).

Por meio dos acordos entre o governo militar brasileiro e agências norte-americanas se impõe a Reforma Universitária de 1968 que foi inspirada no modelo germânico-humboldtiano, valorizando o papel da pesquisa em detrimento do ensino (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002). Especificamente, percebemos que a pesquisa ficou ligada ao ensino de pós-graduação, deixando ainda o ensino de graduação no modelo francês de formação profissional. Por outra parte, o investimento em pesquisa e pós-graduação também se deu de modo seletivo, mais voltado à área de conhecimento técnico-aplicado. Havia, assim, em nossa concepção, uma “modernização conservadora” no sistema educacional com a inserção de novos modelos universitários, mas sem reformas estruturantes que promoveriam igualdade de condições para o acesso aos conhecimentos da educação superior.

Com a abertura política do Brasil, houve um ganho na autonomia pelas Instituições de Ensino Superior (IES), permitindo sua reorganização e um trabalho intenso entre estas através de fóruns de pró-reitores, associações e conselhos. No mesmo período, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi contemplada uma das importantes pautas desses movimentos das universidades brasileiras, qual seja, o princípio da indissociabilidade das atividades de ensino-pesquisa-extensão<sup>16</sup> – uma demanda antiga de grupos ligados à extensão universitária.

A década de 1990, no entanto, foi marcada pela expansão do setor privado na educação superior e uma quase estagnação do setor público, tal como assevera Sguissardi (2004). A demonstração do pensamento neoliberal do Estado mínimo apareceu com maior ênfase no governo Fernando Henrique Cardoso, exaltado através dos vetos presidenciais à expansão da educação superior no Plano Nacional de Educação (2001 – 2011). O significado dessas ações foi a profusão de IES

---

<sup>15</sup> Discutiremos esse ponto com maior profundidade na seção seguinte.

<sup>16</sup> Art. 207 do Capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto (BRASIL, 1988).

privadas caracterizadas como “instituições de ensino”, as quais, dessa forma, são desobrigadas a desenvolver pesquisa e promover uma extensão transformadora.

A chegada ao poder do Partido dos Trabalhadores, inicialmente, não promoveu alterações significativas na concepção da educação superior no âmbito federal. Isso explica-se, em parte, pela manutenção dos instrumentos de avaliação característicos do modelo de governo anterior, bem como, a permissão para o funcionamento de instituições direcionadas unicamente ao ensino. Entretanto, em termos quantitativos possibilitou uma expansão, reestruturação e interiorização do ensino superior federal.

Conforme alguns autores destacaram (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; SGUISSARDI, 2004), percebemos que alguns modelos de ensino continuam presentes no cotidiano universitário, com seus princípios e estratégias de ação. A transmissão de conhecimentos do modelo franco-napoleônico, do professor-detentor do saber para o aluno-tábula rasa, ainda prevalece na maioria dos cursos. A associação do ensino à pesquisa, na ótica germânica-humboldtiana, continua sendo melhor trabalhada na pós-graduação. Em ambas, conforme apresentado no trabalho de Cunha (2012, p. 19), “o conhecimento é poder e está a serviço de ideologias e do domínio de grupos sobre outros grupos”.

O desafio apresenta-se exatamente em contrapor estes modelos de educação superior em favor da construção de uma identidade universitária brasileira e latino-americana, entrando em uma revolução epistemológica, colocando a produção e a reprodução de conhecimentos a favor da sociedade. Para isso, o debate da extensão universitária mostra-se fundamental, pois, “exige que a universidade [...] tenha responsabilidade com o desenvolvimento social equilibrado, produzindo saberes com e para a melhoria de vida de toda a população” (CUNHA, 2012, p. 21). Ainda, para esta autora,

A inserção da extensão como função acadêmica acena como uma nova epistemologia que estaria valorizando os contextos de práticas como ponto de partida do conhecimento científico. Derruba a tese da neutralidade da ciência e assume a relação entre os saberes de origens diversas como legítimos e necessários. Reconhece a dimensão política e cultural do conhecimento e de suas formas de produção. (CUNHA, 2012, p. 21)

Atentamos que, para ocorrer essa verdadeira revolução epistemológica, não é possível continuar insistindo unicamente em lutas por espaço para a extensão

universitária, sendo necessário transcendê-la, em última análise. Importa colocar a extensão no mesmo sentido do ensino e da pesquisa, tal como advoga Silva (2001).

De modo semelhante Demo (2001) e Botomé (2001) situam essa questão. No entendimento de Demo (2001) a extensão universitária aparece como má consciência da universidade, porque esboça um papel reparatório e porque não consegue trazer para o currículo o desafio social e a questão da cidadania. Botomé (2001) percebe a extensão universitária na compensação de um ensino e uma pesquisa alienada que aparecem desconectados da realidade social. Num momento em que o ensino e a pesquisa aparecem acrílicos, alheios às necessidades da sociedade, a extensão aparece como “redentora” do compromisso social da universidade. Na expressão do autor, a extensão acaba “camuflando mais do que comprometendo o trabalho da universidade com a sociedade” (BOTOMÉ, 2001, p. 162).

Boaventura de Sousa Santos (2010) corrobora a ideia de que a universidade precisa abraçar outras formas de democratização do conhecimento. Além do papel estratégico da própria extensão, ele defende a pesquisa-ação e a ecologia de saberes. O entendimento do autor parece estar correlacionado, com os devidos cuidados, com a concepção de extensão de Botomé (2001) e Demo (2001), pois Santos (2010) admite a extensão universitária enquanto prestadora de serviços para sociedade, e percebe ao mesmo tempo a pesquisa-ação e a ecologia de saberes<sup>17</sup> como “áreas de legitimação da universidade que transcendem a extensão uma vez que tanto actuam [sic] ao nível desta como ao nível da pesquisa e da formação” (SANTOS, 2010, p. 74).

Cabe, em último lugar, a compreensão de que a extensão universitária, no sentido de indicar um novo posicionamento epistêmico para a construção do conhecimento, a qual se mostra imprescindível para a universidade e para sociedade. A partir da breve exposição das visões do Botomé (2001), Demo (2001), Silva (2001) e Santos (2010), torna-se possível perceber que a mesma apresenta diferentes concepções, as quais serão descritas com auxílio de outros autores e com maior detalhamento na subsecção seguinte.

---

<sup>17</sup> A ecologia de saberes é um aprofundamento da pesquisa-ação que deve ser encarada como um redirecionamento epistemológico da universidade e, como o próprio autor enaltece, não poderá ser decretada por lei. Trata-se de “uma forma de extensão ao contrário” (SANTOS, 2010, p. 75).

### 2.2.2 Extensão universitária

O escopo desta subseção é resgatar a trajetória da extensão universitária brasileira, com a consciência de não a estarmos esgotando, visto que esse não é o nosso objetivo de estudo. Centraremos nossos esforços em perceber e analisar a dinâmica das concepções extensionistas presentes na história da Universidade Brasileira.

Compete, nesse momento, analisar os traços essenciais da trajetória da extensão universitária. Isso significa reconhecer que existem diferentes lugares e espaços em que algumas concepções tiveram maior protagonismo. Nessa discussão, há autores que se debruçam sobre determinadas fases e contextos, assim como de dimensões específicas da história da Extensão Universitária. Destacamos os trabalhos de Rocha (2001) com uma revisão da construção conceitual da extensão universitária na América Latina com base nos “elementos hegemônicos” de cada época; Sousa (2000, 2001) que estuda a história da extensão universitária a partir da ótica do Movimento Estudantil, do Ministério da Educação e das Instituições de Ensino Superior. E, Nogueira (2001, 2005) que vê a extensão universitária a partir das políticas nacionais. Constam ainda os trabalhos de Botomé (2001) e Silva (2001) que analisam criticamente a extensão universitária brasileira. Para a elaboração desta subseção tomamos como base o trabalho de Rocha (2001) para remontarmos o seu caminho e entrelaçamos os demais trabalhos.

Rocha (2001) propõe que a história da extensão universitária na América Latina pode ser dividida em seis fases. A primeira fase estaria relacionada à ideia de missão e ação filantrópica, tendo em vista o caráter religioso de uma universidade medieval que chegava à América Latina por meio dos jesuítas. A segunda fase é carregada pelos ideais iluministas dos movimentos revolucionários da Europa que influenciaram pequenos grupos de brasileiros para uma ação revolucionária de caráter libertador. Essas duas fases assemelham-se, em grande medida, ao recorte estabelecido por Sousa (2000), que remete ao início do ensino superior no Brasil.

Para Sousa (2000), a discussão remete ao nascimento da Universidade brasileira. Segundo a autora, com a chegada da Companhia de Jesus em 1549 foi

implantado o curso de Teologia e também fornecido cursos de artes abertos, os quais procuravam promover o catolicismo, podendo ser considerados como os embriões da extensão universitária brasileira. Ainda sob o mesmo ponto de vista, com a chegada da família real em 1808, ocorreu a criação de cursos superiores para atenderem às demandas ditadas pela coroa e pela corte portuguesa, inexistindo registros de ações extensionistas por parte das IES. Por outro lado, aponta-se que ações sociais gestadas por bacharéis nas Escolas de Direito de São Paulo e Olinda a favor do ideal republicano foram consideradas próximas das representações extensionistas atuais.

Sousa (2000), ao reconhecer a importância do Movimento Estudantil para a extensão universitária, faz uma análise, nesta fase, sob a mesma ótica. Em seu trabalho considera que, embora de forma esporádica e regionalizada, podem ser considerados como atividades de extensão “a presença dos estudantes em momentos históricos como a Inconfidência Mineira, a Campanha Abolicionista, a Campanha Nacionalista etc.” (SOUSA, 2000, p. 24).

Com isso, é percebido que, do ponto de vista das IES e do Movimento Estudantil, são encontrados nas fases descritas um germe da extensão universitária, o que não se repete do ponto de vista do Estado, pois desde o Brasil Colônia até 1930 não há nenhum registro neste âmbito (SOUSA, 2000)<sup>18</sup>.

A terceira fase do extensionismo universitário diz respeito à propagação dos ideais de “modernização da sociedade” (ROCHA, 2001). Esta fase compreende a criação das atividades de extensão na Universidade de Cambridge, na Inglaterra em 1867, as quais se baseavam em palestras direcionadas à comunidade. Como assevera Sousa (2000), a extensão universitária surgia nesse contexto destinada às camadas mais baixas da sociedade, com o intuito de formar tecnicamente um contingente populacional para atender à exigência do novo modo de produção industrial. Conforme Rocha (2001) e Sousa (2000), este modelo de extensão inglês

---

<sup>18</sup> Não obstante, a partir de 1964 há uma significativa mudança, com a centralização da coordenação da extensão universitária brasileira pelo Estado. Dessa forma, é plausível perceber que o papel das IES e do Movimento Estudantil permanecem ativos na terceira fase descrita por Rocha (2001) e o Ministério da Educação, enquanto representante do Estado, tome o controle da extensão universitária na quarta fase descrita pelo autor, na qual é evidente a mudança de elemento hegemônico com o golpe militar no Brasil e em outros países latino-americanos.

acaba remodelando-se ao chegar aos Estados Unidos da América. A ideia de extensão universitária transforma-se em meio para se aproximar

[...] aos ideais da Revolução Americana e aos projetos de desenvolvimento regional, criando verdadeiras Escolas de Extensão, os *Land Grant Colleges*, experiências do extensionismo cooperativo ou rural que serão os núcleos de surgimento das Escolas Superiores Rurais ou Universidades Rurais. Surgirão, igualmente nos Estados Unidos, experiências de Extensão Universitária sob a forma de prestação de serviços técnicos, difusão técnico-científica, realização de cursos profissionalizantes, educação à distância, educação permanente, cursos noturnos ou outras opções, com grande diversidade de metodologias ou tecnologias. (ROCHA, 2001, p. 17)

Este momento na história da educação superior norte-americana é importante para o caso brasileiro, pois influenciará tanto a extensão universitária, propriamente dita, quanto a extensão rural de um modo geral. O caráter desta terceira fase nos Estados Unidos da América era no sentido de uma “extensão universitária técnica associada a programas de desenvolvimento” (ROCHA, 2001, p. 17). No Brasil, essa visão de extensão foi promovida através do Estatuto das Universidades Brasileiras – com suas vinculações ao Movimento da Escola Nova<sup>19</sup>. Alinhados a essa concepção passam a ser executadas, na Escola Superior de Lavras, em 1921, diversas iniciativas sob a forma de difusão de trabalhos técnico-científicos “com a pretensão de «difundir e educar os agropecuaristas brasileiros», bem como promover o desenvolvimento rural do País” (ROCHA, 2001, p. 17, destaque no original). Consta ainda o caso da Escola Superior de Viçosa, onde esta visão motivou a realização da Semana do Fazendeiro (ROCHA, 2001), um exemplo da importação do “modelo norte-americano dos *Land Grant College* – Extensão Rural, sob a concordância dos «pioneiros da Escola Nova»” (SOUSA, 2000, p. 87, aspas no original). É importante destacar que o modelo norte-americano de extensão não foi adequadamente trabalhado quando aplicado no Brasil naquela época, pois enquanto nos Estados Unidos da América os riscos da produção e a responsabilidade sobre as terras eram do professor universitário ou da Universidade, no Brasil a responsabilidade era unicamente do produtor (SOUSA, 2000).

Outra corrente do extensionismo também surge na Inglaterra, nessa mesma fase, a partir das Universidades Populares; esse modelo caracterizava-se “por não

<sup>19</sup> Movimento da Escola Nova surgiu a partir de 1920 com o intuito de modernizar a educação, solapando os dogmatismos e conservadorismos, em prol de um desenvolvimento social. Foram signatários do manifesto artistas, educadores e intelectuais brasileiros como: Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Cecília Meireles e Lourenço Filho (ROCHA, 2001).

constituir uma unidade com corpos discente e docente próprios, e ter como principal atividade a promoção de conferências e cursos gratuitos, aberto a população interessada” (SOUSA, 2000, p. 87). Eram instituições destinadas aos operários e, segundo Rocha (2001, p. 17), “foram consideradas como formas de Extensão Universitária”. Como assevera este autor, tal concepção irradiou-se para outros lugares, dentre os quais, para a Universidade de Oviedo na Espanha, adquirindo um viés anarquista e com atividades voltadas para os trabalhadores. Logo, esse movimento criado em Oviedo exerce influência na América Latina, em especial na Argentina, em 1918, que, através do Movimento Estudantil, assumiu o poder da Universidade Católica de Córdoba, colocando a instituição a serviço do povo (ROCHA, 2001). Ainda para autor, essa concepção de Universidade Popular se espalhou pela América Latina através das organizações discentes. No entanto, só surge no Brasil nos anos 1940, alcançando seu ápice no início dos anos 1960 através da criação pela União Nacional dos Estudantes<sup>20</sup> do Centro Popular de Cultura (CPC), do Movimento Cultura Popular (MCP), do Serviço de Extensão Cultural (SEC) e da Universidade-Volante (UNE-Volante) (ROCHA, 2001).

A terceira fase do extensionismo, descrita por Rocha (2001), ressoa na análise feita por Sousa (2000) em seus três pontos de referência: o Movimento Estudantil, com a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1937; a IES, com a criação efetiva de Universidades e a promoção da extensão universitária por algumas instituições; e o próprio Ministério da Educação, com a primeira menção formal às atividades de extensão universitária, tal como são atualmente consideradas.

Ao analisarmos o estudo de Sousa (2000) sobre esta fase, notamos três questões. Em primeiro lugar, que o Manifesto de Córdoba teve significativo impacto no Brasil. Segundo a autora, o Movimento Estudantil cria, em 1937, a União Nacional dos Estudantes e, em 1938, no Plano de Sugestões da UNE para a Reforma Universitária, são defendidas posições claramente influenciadas pelo manifesto argentino, como a democratização da Universidade, a reorganização e autonomia acadêmica, além do fomento à aproximação da Universidade com a

---

<sup>20</sup> Porém, estas atividades são cessadas durante os anos da ditadura militar (1964-1985), a qual provoca surgimento de uma nova fase da extensão universitária.

Sociedade através da extensão. Fica evidenciado também o engajamento político da UNE, dentre outras vinculações, em prol da Reforma Universitária e, conjuntamente com o Movimento Escola Nova, em que pese a defesa da educação pública e laica.

Em segundo lugar é importante considerar que nessa fase foram criadas as primeiras Universidades: a Universidade Livre de São Paulo em 1912, com forte influência do modelo europeu de Universidade Popular; a Universidade de Manaus; e a Universidade do Rio de Janeiro, sendo a primeira universidade a prosperar com essa denominação. A Universidade Livre de São Paulo perdurou até 1917 sob esse formato, pois seus cursos destinados às classes populares foram ignorados. Em suma, a extensão universitária teve nessa fase cursos e conferências no modelo europeu e a concepção de prestação de serviços por Escolas Superiores (S0USA, 2000).

Em terceiro e último lugar, o aspecto destacado por Sousa (2000) nessa fase vai ao encontro da análise de Nogueira (2005). Nessa mesma fase, a legislação nacional passa a incorporar a extensão universitária com o Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931<sup>21</sup>. Este decreto também foi o primeiro a regular de uma maneira geral as universidades. Trata-se da primeira identificação no discurso oficial da existência da extensão, conforme Artigo 42

Art. 42. A extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, uns e outros organizados pelos diversos institutos da Universidade, com prévia autorização do Conselho Universitário.

§ 1º Os cursos e conferências, de que trata este artigo, destinam-se principalmente à difusão de conhecimento uteis à vida individual ou coletiva, à solução de problemas sociais ou à propagação de idéias e princípios que salvaguardem os altos interesses nacionais.

§ 2º Estes cursos e conferências poderão ser realizados por qualquer instituto universitário em outros institutos de ensino técnico ou superior, de ensino secundário ou primário ou em condições que os façam acessíveis ao grande público. (BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1931)

Contudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961) e o Plano Nacional de Educação de 1962<sup>22</sup> marcaram um retrocesso para a educação superior, pois, na referida lei, a extensão universitária é

---

<sup>21</sup> Decreto Nº 19.851, de 11 de Abril de 1931.

<sup>22</sup> Este plano surge como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, aprovado pelo então Conselho Federal de Educação e não em forma de lei.

mantida como elemento não obrigatório dessas instituições (Art. 69<sup>23</sup>) e no plano nacional ela nem mesmo é mencionada<sup>24</sup> (SOUSA, 2000; NOGUEIRA, 2005).

A quarta fase definida por Rocha (2001) é caracterizada pela institucionalização do extensionismo universitário, sendo marcada pela ascensão dos militares ao poder, tanto no Brasil, quanto em outros países da América Latina, o que gerou uma reformulação da concepção da extensão, reduzindo radicalmente seu papel político, centrando-se, fundamentalmente, na prestação de serviços.

Esse panorama é corroborado por Sousa (2000) ao descrever que as atividades de extensão antes propostas pela UNE são cassadas – assim como a própria entidade. Ao se tratar das atividades de extensão cabe mencionar o emblemático caso do Projeto Rondon.

Alguns programas e ações emergem nessa fase e devem ser aqui destacados. Além do Projeto Rondon, tem-se a criação dos *Campi* Avançados, bem como do Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC). No último caso dá-se o envolvimento de estudantes universitários na prestação de serviços<sup>25</sup> (ROCHA, 2001; SOUSA 2000) às comunidades rurais e pequenas localidades existentes na zona de influência das universidades.

O Projeto Rondon, conforme Sousa (2000) foi concebido em meio ao nacional-desenvolvimentista do governo militar, tendo como princípio básico a utilização da força jovem universitária para promover a integração do território e o desenvolvimento nacional. Criado fora do ambiente universitário em 1967, a partir da ideia do professor Wilson Choeri, este Projeto ganha, em 1975, o status de Fundação, sendo que durante o transcurso da ditadura militar esteve subordinado ao Ministério do Interior (MINTER) e, diretamente, às Forças Armadas. Por trás das ações propostas reinava a ideia de mudanças ‘cosméticas’ na realidade e de uma espécie de choque de realidade para os estudantes universitários. Todavia, as

---

<sup>23</sup> O texto do Art. 69, letra apresenta a seguinte redação “de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos” (BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1961).

<sup>24</sup> Entretanto, na quarta fase descrita por Rocha (2001), o Estado assume consubstancialmente a promoção da extensão universitária.

<sup>25</sup> Na UFPel tem-se ainda o caso do Centro de Treinamento do Sul (CETREISUL) de que falaremos oportunamente com maior detalhe. Bem como, do Campus Avançado em Cárceres – MT, atendido em conjunto pela UFPel, UCPel e FURG.

causas das desigualdades e do processo secular de exclusão social nunca estiveram no centro do debate, como as tão sonhadas reformas de base, sobretudo a reforma agrária, que havia sido proposta no governo João Goulart. Ao fim e ao cabo, o compromisso de promovê-la está entre as razões do golpe militar de 1964 (SACCO DOS ANJOS, 2003, p.120).

A ideia deste Projeto não é nova, tendo como influência os trabalhos da Universidade Volante do Paraná e de outros projetos de universidades estrangeiras<sup>26</sup> (SOUSA 2000). No final da década de 1960 começa a ocorrer um relacionamento mais próximo entre o Projeto Rondon e as Universidades, com a quarta fase do Projeto que propunha a criação de Campi Avançados no interior brasileiro. Esse momento caracteriza a interiorização como um sinônimo da extensão universitária e compreendia uma fase madura do projeto, uma vez que recebeu críticas dos estudantes que dele participavam, ao se considerar que as ações não eram sistematizadas e permanentes (SOUSA, 2000). Cabe ressaltar que estas atividades estavam atreladas ao modelo de desenvolvimentista. Segundo Fagundes, ao tratar sobre os Campus Avançados:

A universidade tem toda a liberdade de desenvolver suas atividades de extensão nas microrregiões do 'campus avançado', desde que em consonância com os objetivos do Projeto Rondon, os quais, em última instância, obedecem aos imperativos do desenvolvimento, definidos pelo governo. (FAGUNDES, 1985, p. 77)

Na mesma fase descrita por Rocha (2001), foi sancionada a reforma universitária (1968), a qual colocaria a extensão universitária como atividade obrigatória em IES, a fim de cumprir o seu papel social. Contudo, a redação do Artigo 40 a Lei 5.540/68 deixa uma lacuna à obrigatoriedade das atividades de extensão, colocando-as como ação opcional e voluntária aos estudantes. Foram levadas em conta, nessa reforma, duas concepções de extensão: 1) cursos para estender o ensino; e, 2) a de serviços para estender a pesquisa (SOUSA, 2000).

A iniciativa das IES na extensão universitária dessa fase pode ser notada através da criação e manutenção dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC). Conforme o depoimento de um ex-diretor de

---

<sup>26</sup> Segundo Sousa (2000, p. 62, aspas no original), a "origem dos 'serviços de desenvolvimento' surgiu na Inglaterra (1958), com o surgimento do Voluntary Service Overseas [...] [cuja] finalidade era promover a cooperação com as nações subdesenvolvidas do Terceiro Mundo". Além das influências das *Land Grant Colleges*, anteriormente mencionadas.

CRUTAC coletado por Sousa (2000), estes Centros surgiram em contraponto ao Projeto Rondon, sendo que o primeiro surgiu na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) por iniciativa do então reitor Onofre Lopes, com apoio da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE). A ideia de Onofre Lopes foi motivada por visita que realizou às universidades e ao Departamento de Estado dos Estados Unidos da América, mantendo, assim, o mesmo objetivo e modelo de extensão: voltada ao treinamento dos universitários e à prestação de assistência a comunidades rurais. Mais tarde, a iniciativa da UFRN espalhou-se pelo Brasil e originou a instalação de 22 Centros. É preciso salientar que os CRUTAC receberam, primeiramente, apoio em nível nacional da Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CINCRUTAC) e, posteriormente, da Coordenação das Atividades de Extensão (CODAE), os quais buscavam disseminar as atividades de extensão nas universidades e articular as ações dos Campi Avançados e dos CRUTAC (SOUSA, 2000).

Durante a Ditadura Militar brasileira ocorrem duas movimentações importantes para a extensão universitária. A primeira foi a criação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e, a segunda, a criação de órgãos no âmbito do governo federal responsáveis pela extensão universitária. Além disso, também pode ser ressaltada a criação da Comissão de Mista entre o Ministério da Educação e Cultura e o Ministério do Interior que propunha um trabalho articulado de extensão e que levava em conta a concepção do CRUB na sua execução (NOGUEIRA, 2005).

A Comissão Mista “defendia o comprometimento didático da extensão vinculada à missão da universidade, não podendo ser compreendida como qualquer atividade extramuros da instituição” (NOGUEIRA, 2005, p. 30). Além disso, propôs a criação da Coordenação Nacional de Extensão Universitária, vinculada ao MEC, bem como da Coordenação Nacional de Desenvolvimento, vinculada ao MINTER. Essas coordenações eram responsáveis por criar políticas e acompanhar a execução nas suas respectivas áreas. Também foram recomendações da comissão a criação de um órgão responsável pela extensão na estrutura de cada universidade pública, de modo a fomentar a institucionalização da extensão universitária e sua vinculação com estágios curriculares. Esta mesma comissão, segundo Nogueira

(2005), trabalhou para mais tarde ser criada uma única Coordenação Nacional responsável pela extensão universitária.

Em 1974, efetiva-se a proposta da Comissão Mista em através da criação da Coordenação de Atividades de Extensão (CODAE), vinculada ao Departamento de Assuntos Universitários do MEC. Apesar da CODAE não ser concreta no plano legal, ela foi responsável, no ano seguinte, pelo surgimento do Plano de Trabalho de Extensão Universitária<sup>27</sup>, podendo ser considerada como a primeira política nacional de extensão universitária (NOGUEIRA, 2005). Porém, em 1979, quando havia a perspectiva de expansão das atividades de extensão, ocorre a descontinuidade na execução do Plano em virtude da reestruturação do MEC e extinção da CODAE (NOGUEIRA, 2005).

A fase seguinte caracteriza-se pela reconstrução da concepção de extensão universitária pelas IES, a qual passa a ser encarada como uma missão social promotora de mudança social e de difusão cultural. Esse momento coincide com a propagação plena do livro de Paulo Freire “Extensão ou Comunicação?”. Esta obra foi direcionada ao extensionismo rural, sendo posteriormente vista como “verdadeiro divisor de águas no que se refere à conceituação de Extensão Universitária” (ROCHA, 2001, p. 22-23).

Freire (1968) buscava, dentre outros aspectos, uma revisão etimológica das palavras *extensão* e *comunicação*. Tratava-se, assim, de rever o papel, que até então estava inexoravelmente ligado à imposição cultural do viés “bancário”, em que pese a sua estreita vinculação com os financiamentos agrícolas no auge da revolução verde. O autor preconizava uma concepção dialógica e de troca entre os saberes sistematizados e os saberes populares. Como assevera Rocha (2001), essa concepção é incorporada pelo extensionismo universitário, aconselhando o estabelecimento de uma ponte entre Universidade e sociedade.

A sexta fase da extensão universitária ocorre a partir do processo de redemocratização nacional ao final da ditadura militar, com a maior autonomia

---

<sup>27</sup> O Plano de Trabalho de Extensão Universitária era responsável por traçar diretrizes e normas de atuação das IES e tinha o papel de promover a integração entre as diferentes IES, bem como avaliar, sistematizar experiências, propor parceria com outros órgãos públicos etc. A concepção de extensão presente no Plano colocava a extensão como ferramenta de retroalimentação das atividades de ensino e pesquisa (NOGUEIRA, 2005).

adquirida pelas Universidades e a reconfiguração da escala das ações extensionistas, deixando da regulação nacional para o fortalecimento de programas e projetos promovidos pelas próprias universidades de acordo com a realidade das comunidades com as quais, à época, interagia.

Havia nessa fase uma busca por espaço da extensão universitária nas IES e no Ministério da Educação. Com a abertura política as instituições e movimentos sociais começam a se organizar de modo mais intenso, sendo o Fórum de Pró-Reitores de Extensão (FORPREX) um claro exemplo. O mesmo propôs, em 1987, uma concepção de extensão universitária que é até hoje empregada em grande medida pelas IES brasileiras. A extensão é considerada um

[...] processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. [...] Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como conseqüências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. [...] Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (FORPREX, 1987/2006, p. 11)

Outra contribuição do FORPREX é o reconhecimento da extensão como uma das atividades da universidade, de modo a que chegasse ao mesmo patamar do ensino e da pesquisa, em consonância com o que foi consagrado na Constituição Federal de 1988. Soma-se, ainda, a instalação da Comissão de Extensão Universitária no ano de 1993, como resultado das pressões dos Fóruns de Pró-Reitores de Graduação e Extensão à Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC. A comissão, composta por membros do FORPREX e do MEC, tinha como objetivo a criação de um Programa de Fomento à Extensão Universitária de modo a institucionalizar a extensão universitária no Ministério da Educação (NOGUEIRA, 2005).

O Programa de Fomento à Extensão Universitária inaugura o terceiro momento da política de extensão universitária. A versão final aprovada em julho de 1993 previa a extensão “sob a forma de programas, projetos e eventos, a partir dos

órgãos acadêmicos das IES, através de ações sistematizadas, criando espaços para divulgação, aplicação e desenvolvimento de pesquisas” (NOGUEIRA, 2005, p. 52).

Os esforços do FORPREX, nos anos que seguiram, recaem na pretensão de aprovar uma política pública nacional de extensão universitária. A primeira ideia foi o Programa Universidade Cidadã que não foi levado à frente por questões de concepção e por uma profusão de fragilidades e repetitividade de conceitos vazios. Estrategicamente, o Programa foi abandonado conjuntamente pelo FORPREX e pelo MEC para dar espaço ao Plano Nacional de Extensão Universitária que deveria ser aprovado rapidamente e incorporado no Plano Nacional de Educação (2001-2011). O Plano Nacional de Extensão Universitária foi aprovado em 1999 e não inovou quanto à concepção de extensão universitária, pois reafirmava a visão apregoada pelo FORPREX em 1987 (NOGUEIRA, 2005).

O Plano Nacional de Extensão Universitária foi inserido no Plano Nacional de Educação (2001 -2011), dentre outros dispositivos, através do objetivo-meta 23 que visa: “assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas”.

No entanto, o apoio do Ministério da Educação à implementação do Plano Nacional de Extensão Universitária, especialmente no quesito financiamento, não ocorreu. As relações entre FORPREX e MEC são retomadas em 2003, convergindo para o incentivo à extensão universitária através de editais (NOGUEIRA, 2005). Ainda no ano de 2003, foi criado O Programa de Apoio à Extensão Universitária (em consonância com as diretrizes do FORPREX). Tal Programa está em funcionamento até o momento presente, disponibilizando editais de incentivo a extensão universitária.

No ano de 2012 a Política Nacional de Extensão Universitária é aprovada pelo FORPREX, repetindo o pressuposto de que é importante a inserção das atividades extensionistas nos currículos dos cursos de graduação e apregoando a flexibilização dos mesmos, para que no Plano Nacional de Educação (2014-2024) seja reafirmado esse compromisso.

A sétima e última fase delimitada por Rocha (2001) e que ainda estaria em curso é a construção de uma rede de extensionismo. Nessa fase, as redes se formam a partir da promoção de encontros entre Universidades brasileiras e de outros locais da América Latina em congressos e fóruns para discussão da Extensão Universitária.

A partir das fases do extensionismo expostas anteriormente podemos perceber que existem múltiplas ideias de extensão universitária, a grande maioria delas voltada para seu espaço de influência imediato. Torna-se evidente que algumas delas ainda estão presentes no cotidiano universitário brasileiro, algumas delas, bastante contestadas, ainda se mantêm nas atuais circunstâncias. As divisões onde as ideias de extensão universitária são expostas não são consensuais entre os teóricos, nem mesmo suas conceituações.

A fim de resumirmos criticamente o histórico e as concepções de extensão universitária, nos reportamos aos trabalhos de Botomé (2001) e Silva (2001), aos quais nos alinhamos. Conforme Botomé (2001),

Em uma primeira etapa, a extensão aparece e se autodefine como “redentora” da pesquisa científica e do ensino superior. Pouco tempo depois, a extensão é reconhecida como uma “terceira” atividade das universidades: um terceiro “pé” que apóia a inserção social da universidade. Logo a seguir, de redentora e de terceiro “pé”, a extensão universitária passa a ser “o caminho da redenção”, sendo a “via de mão dupla”: levando a universidade à sociedade e esta à universidade. Mesmo mantido o discurso oficial nessas metáforas e concepções, o processo de realização das atividades de extensão universitária prosseguiria. Os anos seguintes iriam encontrar a extensão universitária começando a ter o papel de “anúncio e propaganda” da universidade. Ela passava a ser uma “face” (fachada?) que administradores e governos queriam mostrar como “sendo a universidade”. Com isso, a extensão passa a ser utilizada como aparência de compromisso social, camuflando mais do que comprometendo o trabalho da universidade com a sociedade. (BOTOMÉ, 2001, p. 162, aspas no original)

O estudo de Silva (2001) é bastante ilustrativo para compreender e sintetizar as concepções de extensão universitária e as funções da universidade a ela inerentes. Para esta autora, conforme o Quadro 1, três visões são perceptíveis de universidade-extensão, as quais se traduzem nos seguintes termos: tradicional (ou funcionalista), processual e crítica.

Coincidimos, em nosso estudo, com a ideia de extensão universitária “crítica” descrita por Silva (2001), como uma atividade “intrinsecamente ligada ao Ensino e à

Pesquisa” e que, também deve carregar um novo posicionamento epistemológico na produção e democratização do conhecimento científico, que valorize os saberes populares e evidencie o papel político e social da ciência.

Concepção tradicional (ou funcionalista)	Concepção processual	Concepção crítica
<p>A Universidade é vista como um complemento do Estado, desempenhando o papel de mera executora das políticas educacionais. A Extensão é entendida como uma função específica, autônoma, sendo a desarticulação com o Ensino e a Pesquisa praticada e considerada natural. A Extensão baseia-se no atendimento das carências imediatas da população, em uma perspectiva <b>apolítica e assistencialista</b> (<i>grifo da autora</i>). Há um discurso inflamado que a coloca na condição de representar a saída para a Universidade, no sentido de desenvolver o vínculo com a sociedade, mas contraditoriamente, na prática, ela acaba reduzindo-se a ações esporádicas, eventuais e secundárias.</p>	<p>Esta concepção aparece como uma reação à anterior pelo caráter de politização imprimido às ações e de combate ao assistencialismo. A Extensão não mais representa a terceira função (desprestigiada), mas a articuladora entre a Universidade e as necessidades sociais, passando, então, a ter uma tarefa: a de promover o compromisso social da instituição. Sendo assim, adquire um espaço próprio na sua estrutura sob a forma de proreitoria, coordenação, etc., justificando-se tal aparato por garantir que as demandas da sociedade sejam absorvidas. É a Extensão representando a “consciência social da universidade”. Para superar a visão fragmentária que eventualmente se formasse, propõe-se a articulação da Extensão com o Ensino e a Pesquisa, o que fica consagrado em lei. Atualmente, a concepção aqui exposta é a oficial na maioria das instituições universitárias.</p>	<p>Esta tendência surge como uma nova leitura de Extensão, que se diferencia das anteriores. Nela, a Extensão está intrinsecamente ligada ao Ensino e à Pesquisa, é sua essência, sua característica básica, apenas efetivando-se por meio dessas funções. Portanto, passa a ser entendida como matéria de currículo. Não se justifica, assim, sua institucionalização, pois não se concebe que esta tenha vida própria, autonomia. Daí dizer-se que “a extensão é duas, não é três. Do raciocínio nós eliminamos a extensão. Ela se transforma em ensino e pesquisa (AZAMBUJA, 1997, p, 43)”. Transforma-se em um conceito ocioso, porém exige que o Ensino e a Pesquisa sejam comprometidos com a realidade, que o conhecimento produzido e transmitido seja inserido e contextualizado nesta realidade.</p>

Quadro 1 – Concepções de Extensão

Fonte: Adaptado de Silva (2001, p. 97 – 98).

### **3 METODOLOGIA**

A presente seção tem como objetivo descrever, explicar e justificar os procedimentos metodológicos adotados na execução desta pesquisa. Na primeira subseção é apresentada a operacionalização da pesquisa com o delineamento e descrição das suas três etapas, ao passo que as duas primeiras etapas incluem a descrição do universo da pesquisa, a coleta de dados, análise dos dados e da forma de exposição dos resultados. Na segunda subseção é contextualizada a unidade de observação da pesquisa.

#### **3.1 Operacionalização da pesquisa**

A natureza do objeto de pesquisa demanda uma metodologia plural com ênfase numa abordagem predominantemente qualitativa, porque estudar concepções, valores e atitudes envolve o levantamento de informações que são marcadamente subjetivas. Além disso, o delineamento da pesquisa caracterizou-se como uma pesquisa de caráter descritivo-interpretativa.

Considerando a centralidade da extensão dentro do fazer universitário para aproximação estratégica com o restante da sociedade, bem como, de suas ligações com o desenvolvimento, o universo de estudo foi, portanto, delimitado pelas atividades de extensão universitária da UFPel. Em específico, os esforços foram situados no conjunto de atividades formalmente cadastradas, incluindo projetos e programas vigentes no ano de 2015.

Desse modo, a primeira etapa de pesquisa, baseou-se na coleta e análise de dados secundários. Esta etapa visava obter dados para construção de um panorama geral das atividades de extensão universitária da UFPel voltadas para o meio rural, e fornecer informações de caráter geral e específico para a delimitação da segunda etapa de pesquisa, conforme segue na descrição:

- Aos 8 dias do mês março de 2015 extraímos a relação de todos os projetos de extensão cadastrados no sistema de extensão da PREC, até àquela data, totalizando 582 projetos. Para efeito de análise estes foram classificados segundo a sua natureza em rural e não-rural.

- A análise foi realizada manualmente a partir da construção de um banco de dados de todos os resumos dos projetos de extensão. Posteriormente, foram analisados os resumos, procurando por palavras-chave que os identificassem com alguma categoria. Nos projetos caracterizados como ‘rural’ levamos em consideração as informações que identificassem com o meio rural, sejam elas pelo setor produtivo, educação no campo, turismo rural, preservação ambiental, ações voltadas a residentes no meio rural, agroindústrias, atividades culturais, saúde, etc. Fizemos uso de algumas palavras-chave como: rural, colônia, campo, agricultura, agricultor, produtor rural, dentre outras. Além disso, conforme o local e o público alvo também foram informações importantes para identificar se o local era classificado como rural. Analisamos, também via cruzamento de localidades, escolas e postos de atendimento identificadas com essa condição.

Com o intuito de delimitar o foco, desconsideramos os projetos que não fossem claros enquanto à natureza (rural ou urbana). Também foram excluídos os projetos direcionados à formação continuada e prestação de serviços para técnicos de nível superior, por se tratar de um público que já acessou o conhecimento ‘*intramuro*’ da universidade. Além disso, todos os projetos de extensão direcionados para alunos de graduação e pós-graduação não foram incluídos, isso porque serviriam à categoria projeto de ensino, ligados à Pró-Reitoria de Graduação. Além do mais, foram excluídos projetos repetidos.

- Ao final os dados foram organizados em formato de tabela<sup>28</sup> para posterior inferência dos mesmos. Isso gerou uma leitura única e condizente com o objetivo desta fase de pesquisa

A partir da análise destes dados concluímos que, os projetos de extensão da UFPel direcionados primordialmente ao âmbito rural, se apresentam distribuídos em 10 das 22 unidades acadêmicas da UFPel; perfazendo um total de 60 projetos, os quais são liderados por 51 coordenadores. Dois terços destes projetos são vinculados à Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel (FAEM) e à Faculdade de Veterinária (FV), sendo que, na maioria dos casos, são iniciativas direcionadas à produção agropecuária e agroindustrial, excetuando-se os projetos 17 e 20 da FAEM, e do projeto 24 da FV. Também, nas demais unidades acadêmicas, é possível encontrar projetos voltados ao setor agropecuário e à agroindústria. Nesse caso temos ações mais voltadas para questões culturais, educacionais e ambientais do meio rural.

---

<sup>28</sup> APÊNDICE A: Tabela 1 – Projetos de extensão voltados para o meio rural (UFPel).

Com base nesses resultados, a segunda etapa de pesquisa envolveu a seleção dos sujeitos a partir dos projetos, bem como, da coleta de dados primários. Essa etapa da pesquisa ajudou a identificação e descrição das concepções de extensão universitária e de desenvolvimento de um grupo de docentes da UFPel, atendendo, dessa forma, aos dois primeiros objetivos específicos do estudo.

- Nesta etapa, com o intuito de delimitação de pesquisa, dos 60 projetos descritos, foram selecionados para fase de entrevista 14 coordenadores de projetos e programas de um total de 51. Tendo em vista, a centralidade da FAEM nesse plano de análise e a facilidade de acesso do pesquisador aos sujeitos da mesma, visto que, é ex-aluno do curso de graduação desta unidade acadêmica, miramos nossos esforços na seleção dos projetos. Além disso, outros projetos e coordenadores foram selecionados de outras unidades acadêmicas tendo em vista a mesma possibilidade de aproximação dos sujeitos com as estratégias de promoção do desenvolvimento territorial.
- Foram enviados convites por correio eletrônico e, também, pessoalmente para os 14 coordenadores selecionados. Um coordenador não respondeu ao convite por correio eletrônico e outro não demonstrou interesse e disponibilidade para o atendimento. Dessa forma, foram realizadas entrevistas com 12 coordenadores de projetos, em seus ambientes de trabalho, durante os meses de abril e maio de 2016. Foi realizada uma entrevista-teste, com um dos coordenadores, para fins de testagem e aprimoramento do instrumento de pesquisa<sup>29</sup>. Chegou-se, então, a 11 sujeitos que forneceram os dados para pesquisa, os quais são descritos na Tabela 2 do Apêndice B.

Foi possível estabelecer as seguintes características preliminares dos sujeitos da pesquisa:

- ✓ A idade dos sujeitos variou entre 32 e 66 anos, com uma média de 47 anos;
- ✓ O tempo de docência variou entre 3 e 41 anos, sendo a média 17 anos;
- ✓ 10 professores possuem doutorado e 1 está em doutoramento;
- ✓ 6 entrevistados eram do sexo feminino e 5 do sexo masculino;
- ✓ 4 professores não tiveram experiência anterior em extensão universitária ou rural;
- ✓ 5 professores participaram de extensão universitária anteriormente ao ingresso no magistério superior,

<sup>29</sup> Apêndices C e D, Termo de consentimento e Roteiro da Entrevista, respectivamente.

- ✓ 6 professores são da Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel; 2 professores da Faculdade de Veterinária; 2 professores da Faculdade de Nutrição; e, 1 professor da Faculdade de Educação.
- Os dados obtidos a partir das entrevistas foram submetidos à análise interpretativo-descritiva. A categorização dos dados da análise foi norteada por três categorias, conforme descritos nos Quadros 2 e 3, as quais permitiram identificar as concepções de extensão e de desenvolvimento dos docentes, agrupando-as, conforme o atendimento as descrições das categorias norteadoras. Apesar da importância das categorias norteadoras na identificação e descrição das concepções, as mesmas não foram analisadas de forma estanque, servindo, apenas, como base para organização dos dados, isso porque, alguns dados, por vezes, encontravam com características de mais de uma delas.
- Destacamos que as categorias norteadoras foram definidas com base na revisão de literatura, de modo que, o elemento de análise ‘extensão universitária’ foi construído com apoio do estudo de Silva (2001); enquanto que, a categoria norteadora na análise ‘desenvolvimento’ foi construída pelo próprio pesquisador com base em um conjunto de autores divididos entre velhas e novas abordagens do desenvolvimento, ou seja, a parte “o enfoque economicista clássico e a questão do desenvolvimento agrícola” baseia a categoria “2.1 Agrícola”. Já os “enfoques contemporâneos e as novas adjetivações do desenvolvimento” fundamenta as categorias “2.2.1 Rural Sustentável” e “2.2.2 Territorial”.
- Dessa forma, para dar conta desta complexidade, os resultados foram organizados em formato textual e com o apoio ilustrativo de quadros.

Elemento de Análise	Categoria Norteadora	Descrição
1. Extensão Universitária	1.1 Tradicional	Atividades esporádicas, assistencialistas, apolíticas, desarticuladas do ensino e da pesquisa.
	1.2 Processual	Atividades que combatem o assistencialismo, visam o compromisso social da universidade, estão articuladas com o ensino e/ou com a pesquisa.
	1.3 Crítica	Atividades ocorrem através do ensino e/ou pesquisa, valorizando os saberes não acadêmicos como válidos no processo de formação acadêmica.

Quadro 2 – Elementos de análise da extensão universitária  
 Fonte: Adaptado de Silva (2001)

Elemento de Análise	Categoria Norteadora	Descrição
2. Desenvolvimento	2.1 Agrícola	Prioriza a dimensão econômica a partir da modernização da produção agropecuária. Utiliza os recursos físicos como referência para suas ações.
	2.2.1 Rural Sustentável	Procura o equilíbrio entre dimensões econômica, social, ambiental, espacial e cultural na produção agropecuária.
	2.2.2 Territorial	Incorpora as proposições da sustentabilidade e rompe com a visão setorial unicamente atribuída ao meio rural. Utiliza a identidade cultural do território referência para suas ações.

Quadro 3 – Elementos de análise do desenvolvimento  
Fonte: Elaboração do autor

Por fim, a terceira etapa, com o intuito de atender ao último objetivo de pesquisa, realizou-se via aproximação com as concepções de extensão e desenvolvimento territorial, respaldando-nos nas informações da etapa anterior.

### 3.2 A UFPel: contextualizando a unidade de observação dos sujeitos da pesquisa

A Universidade Federal de Pelotas foi criada através do Decreto-Lei Nº 750, de 8 de agosto de 1969. Originou-se da associação da Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul (UFRRGS) com unidades acadêmicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Faculdade de Direito e de Odontologia) situadas em Pelotas e de unidades de ensino particulares pelotenses (Escola de Belas Artes Dona Carmem Trápaga Simões e do Curso de Medicina do Instituto Pró-Ensino Superior do Sul do Estado) (LONER, 1999).

A UFRRGS tinha em sua composição a Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel (FAEM), conforme detalhado no Box 1; além da Faculdade de Ciências Domésticas e, em vias de implantação, a Faculdade de Veterinária. Além disso, constava o Colégio Agrícola Visconde Graça e o Colégio de Economia Doméstica

Rural. Deve-se ressaltar que também fazia parte da UFRRGS o Centro de Treinamento e Informação do Sul (CETREISUL), a Estação Experimental da Palma e a Estação Experimental de Piratini. O CETREISUL e as Estações Experimentais demonstram uma aproximação do ensino de agronomia com atividades de pesquisa e extensão antes mesmo da criação da UFPel, o que nos remete, inclusive, a um alinhamento histórico que se inicia no período anterior à própria criação da UFRRGS, no qual a FAEM era pertencente ao Ministério da Agricultura da Universidade Rural do Sul (LONER, 1999).

#### **BOX 1 – Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel (FAEM)**

A FAEM foi criada em 1883, sendo a mais antiga instituição de ensino de agronomia em funcionamento ininterrupto do Brasil. Tem em seu histórico demonstrações de ligação com a pesquisa desde o fim da primeira metade do século XX. Em retrospecto, encontramos exemplos como a aquisição da Fazenda da Palma (1941) para fins de experimentação científica – tido como requisito imprescindível para o funcionamento legal do curso de agronomia; ao lado da Fazenda da Palma, nesse mesmo período, foi criada a Estação Experimental do Arroz, subordinada ao Centro de Ensino e Pesquisas Agronômicas, o qual foi pensado para trabalhar em conjunto com a Escola de Agronomia Eliseu Maciel (LONER, 1999).

Em 1943 ocorre a reorganização do ensino e pesquisa agrônômica com a criação do Instituto Agrônômico do Sul, que incorpora, e ao mesmo tempo federaliza, a Escola Eliseu Maciel – anteriormente pertencente ao Estado do Rio Grande do Sul (LONER, 1999). O Instituto Agrônômico do Sul e a Escola Eliseu Maciel foram posteriormente separados, sendo que, o primeiro foi absorvido pela atual Embrapa Clima Temperado e a segunda pela Universidade Rural do Sul.

Quanto às ligações da FAEM e, depois UFPel, com a extensão universitária, temos o CETREISUL, criado na década de 1960, que, segundo Caporal (1998), era direcionado à capacitação de extensionistas das Associações de Crédito e Assistência Rural, tendo por objeto realizar capacitações, principalmente ministrar conhecimentos sobre processo de ensino e aprendizagem, processos de adoção de tecnologias, desenvolvimento de lideranças, relações com comunidades e políticas públicas de crédito rural. Ainda na visão deste autor, a concepção de extensão desenvolvida pelos centros obedecia o modelo norte-americano das “*Land Grant Colleges*”. Ainda, conforme Araújo (2016)<sup>30</sup>, o CETREISUL também realizou neste período cursos para jovens do meio rural que serviam no quartel de Pelotas – como uma estratégia para combater o êxodo rural, dado que depois eles vinham para a cidade para prestar o serviço militar, e, por vezes, muitos não retornavam.

Além do CETREISUL, nos primeiros anos da UFPel, a mesma também passou a atuar no extensionismo direcionado às áreas rurais através Projeto de Extensão Universitária e Ação Comunitária (PEUAC), que mais tarde foi transformado em Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) por iniciativa do professor Manoel Mendieta Araújo. Segundo Araújo (2016), a criação do CRUTAC foi dada pela sua participação em um seminário sobre as experiências do professor Onófre Lopes (fundador do primeiro CRUTAC na UFRN) e pela sua proximidade com o Reitor Delfim Mendes Silveira; as ações inicialmente se restringiam ao período de férias, mas, em um período posterior, começaram a contar com a participação dos alunos das diferentes áreas através de estágios extracurriculares ao longo do ano. Araújo destaca ainda, que com o apoio de Onófre Lopes foi proposto ao Ministério da Educação a criação de uma comissão de incentivo à coordenação dos CRUTACs do país, a qual culminou no estabelecimento do Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CINCRUTAC). Neste mesmo momento da história da UFPel podemos destacar a participação em ações do Projeto Rondon e do Campus Avançado de Cáceres no Mato Grosso (UFPel, 1996).

<sup>30</sup> Relato pessoal dado pelo professor aposentado Manoel Mendieta Araújo da FAEM/UFPel ao pesquisador no dia 26 de setembro de 2016.

As unidades da UFRGS que passaram para UFPel foram: a Faculdade de Odontologia e a Faculdade de Direito, bem como o Instituto de Sociologia e Política vinculado a esta última. Este órgão foi criado para promover atividades de extensão pelos docentes através de cursos e palestras. As demais unidades incorporadas pela UFPel foram a Escola de Belas Artes Dona Carmem Trápaga Simões, o conservatório de Música Milton Lemos e o Instituto Pró-Ensino Superior do Sul do Estado (IPESSE) que deu origem à Faculdade de Medicina (LONER, 1999).

Nos atos que cercaram a criação da UFPel havia a compreensão de que esta auxiliaria “no desenvolvimento econômico e cultural do município” (LONER, 1999, p. 42). Além disso, abria-se a oportunidade de federalização das unidades pelotenses de ensino de Medicina, Música e Arte, além de valorizar as Faculdades de Direito e de Odontologia que antes “não passavam de meros apêndices” da UFRGS (LONER, 1999, p. 43).

Porém, a criação da UFPel não foi pacífica. Em parte, porque já havia uma universidade em Pelotas – a UFRRGS – vinculada ao Ministério da Educação e com intensos planos de expansão. Conforme Loner (1999, p. 42), o entendimento, por parte de gestores das unidades criadoras da UFPel, com exceção da UFRRGS/FAEM, era de que não seria interessante às demais unidades agregarem-se “a uma Universidade Rural, cujo próprio nome parecia limitar, em parte seus objetivos”.

Foram criados em 1969, ano de fundação da UFPel, os Institutos Básicos de: Ciências Humanas; Biologia; Química e Geociências; Física e Matemática; e, Letras e Artes. Outras unidades acadêmicas surgiram nas décadas seguintes, por conta do desmembramento de cursos. Foram os casos da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Faculdade de Nutrição, Faculdade de Engenharia Agrícola (atual Centro de Engenharias), da Faculdade de Educação, da Faculdade de Letras (atual Centro de Letras e Comunicação) e da Faculdade de Química de Alimentos (integrante atual do Centro de Ciências Químicas, Farmacêuticas e de Alimentos). Também foram criadas unidades novas para abrigar novos cursos como: a Escola Superior de Educação Física, a Faculdade de Enfermagem e Obstetrícia (hoje, Faculdade de Enfermagem) e a Faculdade de Meteorologia.

Além disso, ocorreu a criação do Instituto de Sociologia e Política (atualmente Instituto de Filosofia, Sociologia e Política) que surgiu da cisão do Instituto de Ciências Humanas, e, a transformação da Faculdade de Ciências Domésticas em Faculdade de Administração e Turismo.

Um fato marcante na expansão da UFPel foi o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais (Reuni) que teve início em 2007. Com o Reuni a UFPel criou novos cursos e expandiu sua área física, funcionários e alunos. No mesmo período ocorreu a reestruturação de algumas unidades acadêmicas. O Conservatório de Música e o Instituto de Artes e Design deram origem ao Centro de Artes. A Faculdade de Química de Alimentos e o Instituto de Química e Geociências deram origem ao Centro de Ciências Químicas, Farmacêuticas e de Alimentos. A Faculdade de Letras transformou-se em Centro de Letras e Comunicação. Além destas unidades, foram criados o Centro de Integração do Mercosul e o Centro de Desenvolvimento Tecnológico, para abrigar novos cursos.

Os anos que seguiram, até o momento presente foram marcados, no caso UFPel, pela reestruturação administrativa e por uma nova expansão. A estrutura administrativa ganhou novas coordenações, Pró-Reitorias, institutos, cursos, faculdades e programas de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*). Em 2014<sup>31</sup>, a UFPel contabilizava mais de 20 mil alunos matriculados entre os cursos de graduação e pós-graduação, possuindo um quadro de servidores acima de 2,5 mil pessoas, entre técnicos-administrativos e docentes (UFPEL, 2014).

Atualmente a UFPel contabiliza 22 unidades acadêmicas, incluindo novos Centros, Faculdades e Institutos. Além disso, sua estrutura administrativa conta com cinco comissões (Ética; Interina de Supervisão da Carreira; Permanente de Pessoal Docente; e, Própria de Avaliação), três conselhos (Universitário; Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão; Diretor da Fundação), Gabinete do Reitor, Gabinete do Vice-reitor, apoiados por sete Pró-Reitorias: Administrativa; Assuntos Estudantis; Pesquisa e Pós-Graduação; Gestão de Pessoas; Graduação; Planejamento e Desenvolvimento; e, a Extensão e Cultura – que detalhamos no Box 2 (UFPEL, 2016).

---

<sup>31</sup> Anexo A – Censo UFPel 45 anos.

### **Box 2 – Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PREC)**

A PREC foi criada em 1977 na gestão do Reitor Delfim Mendes Silveira sob a denominação de Pró-Reitoria de Extensão; segundo ressalta o professor Laudo Nunes, o primeiro Pró-Reitor de Extensão, sua criação foi motivada pelo alto grau de intensidade de ações voltadas para a comunidade e tinha como objetivo a centralização dos trabalhos de extensão, dentre destes a institucionalização do CETREISUL que funcionou de 1961 a 1985, bem como a realização de cursos para profissionais, de atividades culturais – com destaque para o Coral – e, principalmente, a prestação de serviços a comunidades carentes<sup>32</sup>. No período de 1989 a 1992, com o professor Amílcar Gigante na Reitoria e com o professor Aldyr Garcia Schlee na Pró-Reitoria de Extensão, esta mudou de denominação, passando para Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, incluindo a criação, dentro de sua estrutura administrativa, do Departamento de Arte e Cultura, que se somava ao já existente Departamento de Treinamento e Extensão. Essa mudança inseriu uma nova filosofia de trabalho, isso porque, segundo o pró-reitor da época, as atividades puramente artísticas e culturais não podem ser obrigatoriamente indissociáveis do ensino e da pesquisa, como as de extensão (UFPEL, 1996).

Atualmente, na gestão do reitor Mauro Del Pino (2013-2016), ocorreu a mudança na denominação dos departamentos das Pró-Reitorias para Coordenadorias. Na PREC, basicamente, foram criadas três coordenações para auxiliar na coordenação das atividades de extensão e cultura: Coordenação de Arte, Cultura e Cidadania; Coordenação de Desenvolvimento, Cooperação e Sustentabilidade; e, Coordenação de Patrimônio Cultural. Soma-se, ainda, Núcleos ligados diretamente à PREC e às Coordenações e o Fórum Social da UFPel como órgão consultivo.

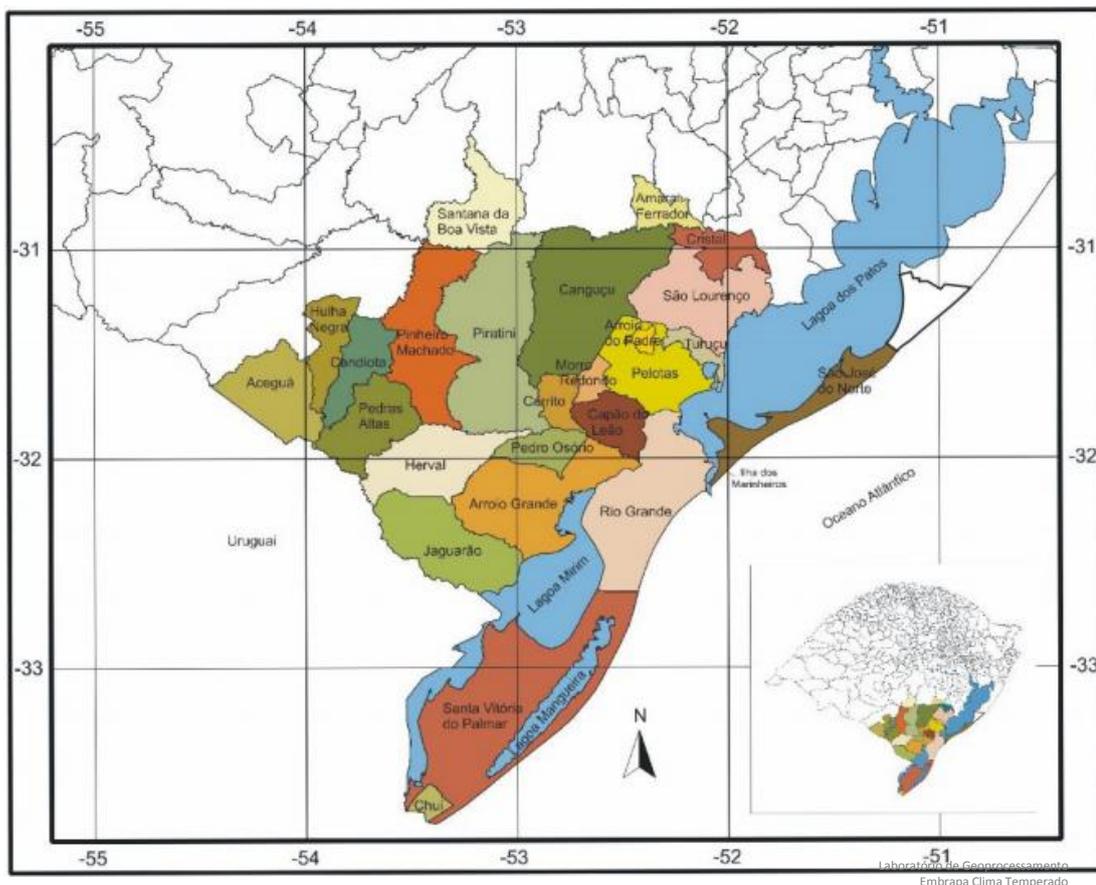
É possível perceber, na estrutura organizacional da administração superior, o acolhimento da preocupação com a cultura, já no início da década de 1990. Mais recentemente, na gestão 2013-2016, tem-se a valorização da temática da sustentabilidade, do desenvolvimento e valorização do patrimônio cultural. São questões relevantes quando interligadas ao desenvolvimento territorial, pois, o mesmo tem por base a valorização da identidade cultural do território para construção de ações estratégicas para o desenvolvimento. Ao mesmo tempo, ainda sobre o histórico da UFPel, pode-se notar, desde antes da sua formação, uma evidenciada preocupação com o ensino, pesquisa e extensão voltados para as áreas rurais e para a produção agropecuária.

Todavia, vista sob esse prisma, percebe-se que por ocasião de seu surgimento preponderava (final da década de 1960 até a década de 1970) o projeto de modernização conservadora do Brasil, sendo dominante a visão de um meio rural voltado prioritariamente para a produção agropecuária e de um país cuja trajetória

<sup>32</sup> Este primeiro momento da institucionalização da extensão universitária na UFPel tem características marcantes da concepção tradicional descrita por Silva (2001), em que pese o caráter assistencialista e o tratamento dos sujeitos não acadêmicos como objetos. Conforme ressaltado anteriormente por Caporal (1998), a concepção de extensionismo estava voltada aos serviços e tinha como origem o modelo norte-americano.

esteve sempre atrelada ao objetivo de gerar divisas pela exportação de matérias-primas sem agregação de valor, sobretudo de commodities agrícolas.

Além disso, deve-se mencionar que, a UFPel localiza-se nos municípios de Pelotas (sede) e Capão do Leão. Estes municípios conjuntamente com outros 23 fazem parte do “Território Zona Sul Do Estado – RS”<sup>33</sup>, criado pela Secretaria de Desenvolvimento Territorial do Governo Federal, e que traz como uma de suas características a existência de um IDH médio de 0,79, cobrindo uma área de 39.960. Km<sup>2</sup>, com 864.343 habitantes, sendo 712.605 residentes na área urbana (82,44%) e 121.738 habitantes na área rural (17,56%). Além disso, conta com 3.615 famílias assentadas, 32.160 estabelecimentos enquadrados como agricultura familiar e que ocupam 86.486 pessoas. Constam ainda 8.529 pescadores. Dessa forma, a universidade faz parte de um dos 120 territórios brasileiros criados pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário como estratégia para o desenvolvimento de áreas com baixos índices socioeconômicas.



Mapa 1 Território Zona Sul do Rio Grande do Sul  
Fonte: SIT (2009)

<sup>33</sup> ANEXO B – Composição Municipal do Território Zona Sul do Estado – RS

## **4 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E O DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL UFPel**

Esta seção tem por objetivo apresentar e analisar a questão da extensão universitária da UFPel, bem como a discussão sobre as possíveis relações e/ou implicações das concepções de extensão universitária com o que propõem as teorias do desenvolvimento territorial a partir da realidade estudada.

Primeiramente, é apresentada a análise das concepções de extensão universitária dos coordenadores dos projetos e programas de extensão universitária. Para isso, utilizamos principalmente os dados coletados nas entrevistas, que expõem as visões teóricas e as autodescrições das práticas dos professores e sujeitos da extensão universitária da UFPel. Além disso, utilizamos como auxílio, de modo secundário, as caracterizações documentais dos projetos e programas coordenados pelos mesmos. Como bases teóricas para o reconhecimento e construção de categorias teóricas de concepções de extensão, apoiamo-nos, primordialmente, no trabalho de Silva (2001), bem como, nos trabalhos de Botomé (2001), Freire (2014), Cunha (2012), Sousa (2000; 2001) e Santos (2010).

Posteriormente, construímos uma análise sobre as concepções explícitas e implícitas de desenvolvimento atinentes aos programas e projetos de extensão a partir das ponderações dos professores nas entrevistas e dos dados documentais dos seus respectivos projetos. Para realizar tal análise, tomamos como marco teórico os estudos de Wanderley (2000), Veiga (2002), Favareto (2010), Abramovay (2006), Sacco dos Anjos (2003), Schneider (2004) e Pecqueur (2005).

Ao final incluímos ainda a discussão sobre as relações entre as concepções de extensão universitária com as concepções de desenvolvimento encontradas no caso da UFPel. Com efeito, o texto que segue está estruturado em três partes, quais sejam: concepções de extensão; concepções de desenvolvimento; e, discussão final – explorando as interfaces entre extensão universitária e desenvolvimento territorial.

#### 4.1 Concepções de Extensão na UFPel

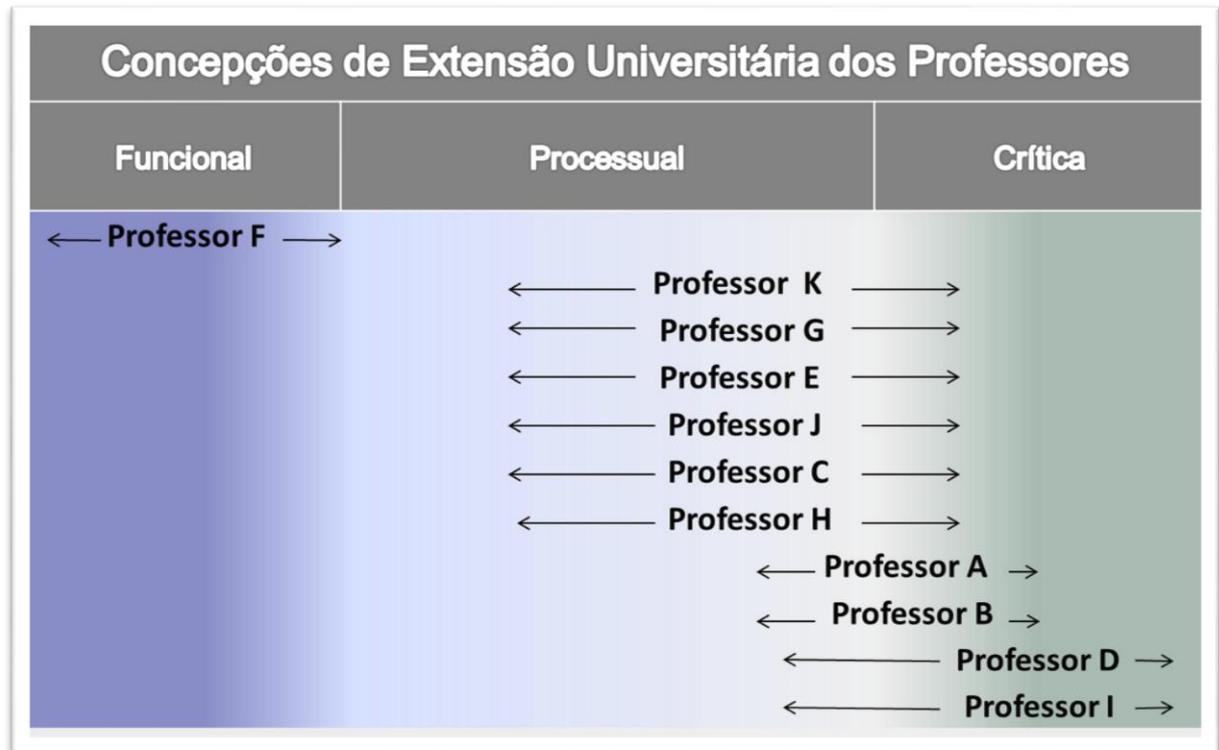
O debate sobre as concepções de universidade e de extensão universitária estão longe de consenso, apresentando-se por vezes como um assunto inacabado e tema recorrente no Brasil (SOUSA, 2001). O universo analítico da UFPel está em conformidade com esta diversidade de visões de extensão universitária. As diferenças aparecem tanto nas visões como nas práticas dos próprios docentes. A descrição das concepções dos docentes e sujeitos da extensão é feita de forma gradual, tomando como princípio norteador as categorias construídas por Silva (2001), quais sejam: tradicional, processual e crítica, as quais se aproximam dos demais autores (SANTOS, 2010; FREIRE, 2014; CUNHA, 2012).

A exposição dos dados se inicia com a descrição de um docente situado dentro de uma concepção tradicional de extensão universitária, que, conforme Silva (2001, p. 97), “baseia-se no atendimento das carências imediatas da população, em uma perspectiva apolítica e assistencialista”. Seguido dos docentes identificados com uma visão processual de extensão, que se caracteriza pela valorização da extensão dentro da estrutura universitária como articuladora com o restante da sociedade. Por fim, inserimos a concepção processual e crítica que abarca dois docentes que fizeram parte de nossa seleção. A concepção crítica entendida como àquela que funciona através do ensino e da pesquisa.

No levantamento realizado, apenas o Professor F se encaixou na concepção tradicional. Neste caso específico consta uma visão apoiada na realização de cursos para pessoas de extrema pobreza. O mesmo professor não respondeu objetivamente sobre a sua concepção de extensão. No trecho a seguir consta a descrição dos objetivos do projeto que ele coordena:

O objetivo desse projeto é atender a esses agricultores de extrema pobreza, que eles ganham até 70 reais por pessoa. Eles não têm condições – agora a gente observou fazendo uma avaliação do projeto – que eles não têm condições de se deslocarem até Pelotas pra fazer o curso, então nós vamos ter que ir até as prefeituras, juntamente com a Emater pra levar os cursos até eles. [...] Porque o objetivo é que eles possam atender a sua produção local dentro do seu espaço onde eles vivem. [...] melhoria da qualidade de vida dessas pessoas do campo onde – de agricultura familiar de extrema pobreza – onde eles poderiam ter uma noção de como viver melhor, com a mínima quantidade que eles recebem, que uma pequena quantidade de terra, [...] então se eles não têm muito, muita terra, e não têm estrutura financeira, se eles ganharem essa muda, se eles capinarem, eles cuidarem daquela planta, ela vai ter um produto pra... o futuro deles, na pequena

propriedade. [...] O nosso objetivo [...] é atender eles e deixar eles mais ou menos capacitados pra atender as necessidades deles, de melhorar a sua renda. Ou seja, arrumando emprego ou cuidando da sua propriedade [...], atendendo a produção de alimentos própria. (PROFESSOR F)



Quadro 4 - Concepções de extensão dos professores  
Fonte: Elaboração do autor

Os demais professores aparecem distribuídos e entremeados dentro de uma concepção processual e crítica. Não obstante, as próprias concepções de extensão dos professores apresentaram-se, por vezes, diferentes e contraditórias com as próprias práticas. É o caso do Professor K que pode ser classificado na categoria processual e com imbricações na crítica. Percebe-se um viés crítico da extensão vinculando-a “à formação dos alunos e até mesmo dos professores”, mas não chega a romper uma hierarquia de produção de saberes, na qual a universidade se apresenta como superior a outras formas de conhecimento:

[...] a extensão somada com a pesquisa e com o ensino ela tem... ela casa muito bem. Não trabalhar somente extensão, não trabalhar somente pesquisa, não só ensino. Acho que as três trabalhando em conjunto elas têm um sentido interessante. Qual que é o papel da extensão? Acho que o papel da extensão é um pouco nessa questão que eu estou colocando, a questão da complementação da formação do aluno. Pensando para o aluno, acho que vem para complementar essa formação dele e também apoiar ele... nessa formação, nessa complementação... ele poder enxergar a

realidade, conseguir enxergar uma discussão teórica, conseguir fazer essas relações e essa junção dessas... desses dois pontos, dá mais sustentação na sua formação acadêmica. Então você só ver uma teoria e não ter a possibilidade, muitas vezes, de observar no ambiente, no ambiente como é que ele se dá, muitas vezes fica só no imaginário e o processo de formação dessa... como é que eu vou dizer... dessa formação acadêmica fica muitas vezes limitada a uma discussão teórica. Então eu vejo a extensão com esse viés, tá apoiando esse processo de formação acadêmica desse aluno. (PROFESSOR K)

Apesar de colocar a extensão intimamente ligada à formação dos alunos e dos professores, numa perspectiva de aproximação com a realidade, ainda traz consigo a marca linear de construção do conhecimento em sua visão que acaba atomizando a extensão em uma perspectiva processual. Ainda na visão do Professor K:

[...] a extensão ela, como você deve de saber, ela faz parte de um eixo de três eixos que cabe ao professor estar trabalhando, são do ensino, questão da pesquisa e a questão da extensão. A extensão hoje ela tem um papel muitas vezes de tá inserindo esses alunos, inserindo esses bolsistas nesses ambientes, não vou dizer mais práticos, tem esse papel de estar inserindo nesses ambientes, nessa sociedade e tá fazendo depois, eles poderem estar fazendo depois um contraponto do que é apresentado na literatura. Então, essa extensão ela tem esse papel muito importante.

A concepção processual de extensão revela, de fato, essa absorção parcial do compromisso social da universidade, porque não consegue promover um rompimento epistemológico como defende Cunha (2012, p. 21), pois não “assume a relação entre os saberes de origens diversas como legítimos e necessários”, tampouco, “reconhece a dimensão política e cultural do conhecimento e de suas formas de produção”. Permanece a influência do modo positivista de produção de conhecimento que privilegia o conhecimento teórico como ponto de partida, restando ao “ambiente” – como denominou o Professor K – o papel de “complementação e contraponto”.

Essa percepção do Professor K confere com sua própria prática, pois é frequente, na descrição de sua atividade extensionista, o papel do mesmo em “levar informação de políticas públicas” à comunidade. Embora apareça na descrição das atividades promovidas pelos demais membros do projeto de extensão o engajamento em trabalhos que promovam o “empoderamento” dos participantes da comunidade, tudo indica ser mais um objeto discursivo do que uma prática efetiva. Apesar de assinalar o papel da extensão na formação dos alunos, não é percebido um planejamento pedagógico dos mesmos, pois, estes aparecem como auxiliares,

através de bolsas, e não como protagonistas. A extensão descrita pelo professor, se não fosse desarticulada da pesquisa, poderia ser considerada orientada a uma concepção funcional, que coloca a universidade como prolongamento assistencial do Estado.

Ainda sobre o papel da extensão na formação dos alunos, mas com trabalhos concretos neste sentido, podemos agrupar outros três professores identificados dentro da visão processual. Eles descrevem suas práticas e suas concepções de extensão nos seguintes termos:

[...] como era projeto de extensão dentro da universidade, ele teria que ter a participação direta dos alunos. Então no intuito de já produzir alunos com esse conhecimento da extensão e o conhecimento da atividade rural, que muitas vezes a gente tem dificuldade de ter essa disponibilidade de um número grande de aulas práticas que leve o aluno/que desperte o interesse em trabalhar futuramente. Então a ideia era essa, assim, “linkar” o profissional do campo com o professor ou o pesquisador e ao laboratório para ter um refinamento da informação – mais precisa – e trazer o aluno para participar de tudo isso. [...] então, claro, a preparação desses alunos. Isso é fundamental. É a peça chave do que a gente percebe que a ação ela tem que ter o envolvimento direto do aluno. Porque o intuito dela, além de ser extensão para comunidade, além dela ter pesquisa, ela tem que ter o ensino integrado, aos três... (PROFESSOR G)

Então, tem visitas, coleta de amostras, coleta de material, conversa com o produtor para adquirir essas informações básicas e iniciais, mas também de observação, do que a gente vê, por exemplo, no caso no processo de ordenha. Então o nosso foco é ali, e analisa no laboratório depois, discussão em grupo [com alunos da graduação], que aí é um projeto de ensino. [...] aí pode entrar vários artigos para discussão que estejam relacionados ao tema, enfim, que a gente trabalha no grupo. E aí depois o retorno disso para o produtor, retorno do laudo para o produtor. (PROFESSOR E)

[...] depois que eu ingressei aqui foi uma área que eu me inseri e comecei a detectar, assim, potencialidades regionais, comecei a conhecer Arranjo Produtivo, como eram os elos da cadeia produtiva e a identificar lacunas. Então eu disse: ‘não’, nós vamos tentar juntar esforços aí e com isso aproximar os alunos dos cursos das agrárias pra – os quais eu ofereço a disciplina – aproximar esses alunos da realidade. (PROFESSOR J)

A última descrição, dada pelo Professor J, foi no início da entrevista e trazia indícios de uma concepção crítica. No entanto, quando questionado objetivamente sobre sua concepção de extensão, o mesmo assinalou aspectos que apontam para características de uma ótica processual, como de ligações do ensino, extensão e pesquisa, mas também de interdependência destas atividades. Além disso, deve-se destacar que não indica caminhos para valorização dos “contextos de práticas como ponto de partida do conhecimento científico” aliados a “dimensão política e cultural do conhecimento e de suas formas de produção” (CUNHA, 2012, p. 21).

Eu procuro ver assim: nós não criamos um pacote, eu achar que assim, enfim... por eu estar realizando uma pesquisa ou eu ter um conhecimento ou um notório saber, eu vou lá impor... eu sei que eu crio um choque cultural muito grande com isso. E eu acho que falta assim um tratamento ou uma formação prévia do nosso extensionista. Porque um dia eu me torno docente, um dia eu me torno pesquisador, outro dia eu me torno, meio de paraquedas, um extensionista. E eu mesmo já caí nessa... nesse questionamento de afinal como eu transformo esse meu conhecimento em algo acessível a quem precisa? Pra quem eu recorri? Então às vezes a gente tá tão dissociado e tão perto daqui do departamento, e aí eu fui conversar com um técnico da Emater, já que eu fui convidado por ele, 'me ajuda a preparar esse minicurso!'. [...] ... ao longo desses anos que me aconteceu? É difícil ser bom nos três ramos. É uma conclusão que eu chego e comparo que nem um pato. Ele não nada bem, ele não voa bem, ele não corre bem. Mas ele tenta fazer as três coisas. Ele parece ter ferramenta para fazer as três coisas, mas ele não consegue. Ser um bom professor eu vejo... que tens que absorver uma carga horária considerável em sala de aula. [...] Tu tens que preparar aula, tu tens que te atualizar, tens que ler duas/três línguas, tens que ampliar teus horizontes, tem que estar constantemente atualizado. Isso demanda tempo. Fazer prova, aplicar, corrigir. Tudo o docente, não é o aluno que tem que eu mando fazer [...]. Aí pra fazer extensão, acho muito válido, enfim, levar o aluno da sala de aula da graduação pra extensão. Eu pesquisar alguma coisa e me preocupar em levar até o campo pra quem precisa. Agora, aquele que consegue fazer bem as três coisas tá mentindo. Em casos excepcionais, mas em biologia não dá pra dizer uma verdade absoluta, né Darlan? Mas em casos excepcionais. Agora ser bom nas três coisas não tem como fazer. Nesse tripé, na busca do tripé, eu acabei me distanciando da pesquisa. (PROFESSOR J)

Ainda na descrição dos coordenadores de projetos que compartilham a concepção processual, deparamo-nos com a realidade do Professor C, que apresenta vinculações do ensino com a pesquisa, bem como do compromisso social da universidade. Nesse sentido, com base na entrevista, este professor se alinha a características dos professores anteriores. A pesquisa que coordena segue uma ótica aplicada, mas que não valoriza os conhecimentos populares, tendo a extensão como meio de validação dos dados (experimento e difusão), tal como pode ser percebido na descrição que tece das relações entre pesquisa e extensão:

[...] agora mesmo a gente vai começar a pegar os resultados mesmo. Porque eu tenho outro projeto que é de pesquisa e... com esse de pesquisa é que a gente vai conseguir alimentar melhor esse de extensão. Então, eu tenho um projeto grande de pesquisa na região [...]. (PROFESSOR C)

Outra questão que se repete no discurso do Professor C, começando a formar um padrão com outros professores, é a influência da extensão rural na extensão universitária, carregada, em parte, por conta da formação inicial e dos trabalhos em conjunto com organizações extensionistas: "Assim, eu sempre gostei de extensão. Na graduação eu era do PET... eu já vivia fazendo estágio extra. Daí eu sempre fazia na Emater" (PROFESSOR C). Também, é possível perceber conhecimentos do

campo de extensão rural quando o professor faz a diferenciação da assistência técnica e extensão rural (embora, equivocadamente, confunde e inverte as definições):

Eu não sou da área de extensão em si. Até sabe até... que tem uma diferença da assistência técnica pra extensão, são coisas diferentes. Porque a assistência técnica tu tens uma continuidade, a extensão até num nível acadêmico tu acaba não conseguindo ter aquela continuidade às vezes que a assistência técnica da Emater deveria ter. Mas, eu acho que não faz sentido, [...], eu trabalho com pesquisa básica científica, mas o papel da universidade sem a extensão não tem sentido. Nossa função é na sociedade. É com a comunidade. Pra que a gente faz pesquisa? Ah..é ... análises físicas e tal...mas pra que que é isso aí? Pra quem que é isso aí? Então é a forma da gente tentar, né, hã, não ficar nem tão só na parte teórica e levar isso para o produtor... o termo não é nem levar... é a troca né?... saber o que ele precisa, o que ele almeja, qual é a expectativa dele pra tentar resolver, é isso aí... (PROFESSOR C)

No trecho destacado podemos notar uma questão específica da extensão rural. É a influência da crítica de Paulo Freire ao extensionismo rural introduzido até meados do ano 1968, quando seu o livro “Extensão ou Comunicação?” foi publicado no Chile, o qual está sendo parcialmente incorporado na concepção deste professor<sup>34</sup>.

Seguimos ainda com a descrição de professores que trabalham na ótica processual e com tendências à concepção crítica. O Professor H procura evidenciar que busca o processo de trocas de conhecimentos em meio a uma relação de convívio mais duradouro com a comunidade, mas que na prática não se efetiva, como é destacado pelo mesmo:

Eu acredito que o ideal [de extensão], não sei se ele existe, mas seria do tipo que nós pudéssemos fazer com que os nossos alunos eles vivenciassem essa realidade [...] e que nós aqui pudéssemos ir conviver, conversar com quem está lá, com o produtor e trocar conhecimentos, trocar saberes e desenvolver atividades juntos que fossem positivas e produtivas pra ambos. Então os alunos iam conhecer a realidade que hoje a grande maioria não conhece e o produtor ele ia ter a possibilidade de alguém que vai levar alguma coisa, alguma tecnologia, que vá conversar sobre algumas coisas, algumas dúvidas que ele tenha e os alunos pudessem trazer isso aqui pra dentro pra nós aqui discutirmos. E também trazer os produtores pra trazer as experiências, os alunos trazerem essas experiência pra enriquecer a formação profissional. O que a gente consegue fazer? É ir e fazer alguma atividade pontual. Porque, claro, isso especificamente na minha área que é uma área que aqui é muito pouco desenvolvida. Então provavelmente se você vá pegar outras áreas talvez seja mais fácil. (PROFESSOR H)

---

<sup>34</sup> Como poderá ser notado mais à frente, quando destacarmos professores com vinculações mais próximas à concepção crítica, percebemos o Professor D com influências explícitas da extensão rural e que incorporara com maior completude as proposições de Freire.

O que mantém o aludido professor na concepção processual é que quando questionado sobre a ligação da extensão com o ensino, estas aparecem sob a forma de participação de alunos da pós-graduação na realização de cursos para comunidade acadêmica e não-acadêmica e, quando se refere à ligação com a pesquisa, estar traduzidas pelo levantamento de informações por meio de questionários dentro de projetos de extensão. Isso pode ser observado nos trechos em que comenta as ligações com a extensão:

Uma ligação direta não. Assim. Mas os meus coorientados, por exemplo, eles estão no projeto de extensão. Esse de orientação dos produtores. Nós tínhamos dentro dos projetos de medicinais, tem o horto... e daí tem o projeto de ensino, seria o curso de plantas medicinais [...] esse projeto, por exemplo, de extensão ele também tem um caráter de pesquisa no sentido de uma pesquisa de campo no levantamento de dados. [...] Então tem coisas que chega uma hora que a gente não sabe mais se é pesquisa ou extensão. É, nesse caso, tem outros casos que tu não tens direito definido se é projeto de ensino ou se é projeto de extensão, então essas coisas se interligam. (PROFESSOR H)

Trata-se, neste caso, de conhecimento produzido na academia para ser ensinado aos agricultores ou aos alunos de graduação. Não transparece nesta entrevista uma intencionalidade orgânica na valorização dos conhecimentos populares pelo referido professor, nem o papel sociopolítico da valorização destes conhecimentos. Já as imbricações entre pesquisa e extensão aparecem através de levantamentos de informações dos “participantes-alvo”.

Com maior clareza, o cenário de transição entre a concepção processual e a crítica aparece, outrossim, no discurso do Professor A, que, apesar de defender a extensão no sentido estrito, como cursos e oficinas, trabalha com um posicionamento político ativo da universidade em relação a sua comunidade, enaltecendo o potencial emancipador dos conhecimentos gerados na academia. Também, é possível perceber o questionamento do mesmo professor sobre o acesso de grupos sociais aos cursos formais de graduação, um ponto importante que o interliga à concepção crítica. Além disso, a pesquisa gestada pelo professor aparece em consonância com a realidade.

[...] extensão pra mim ela é uma coisa cara, não é para todos da universidade, mas para mim eu acredito nos três pilares: no ensino, pesquisa e extensão. Eu acho que todos os professores da UFPEl deveriam fazer isso. Então eu acho que a extensão ela é algo assim que talvez tenha a ver com a minha trajetória também de pessoa, antes de eu entrar para universidade eu também tive uma militância política fora da instituição. Eu me construí direto com movimentos, então eu já fazia militância. [...] é a

forma que ela tem de levar esse conhecimento, esse saber que está sendo produzido aqui, levar para comunidade. Isso tem que acontecer e a extensão tem que fazer isso. [...] Já conhecia pessoas do movimento... mas na verdade eu fui procurada, o projeto ele começa assim. Aí eu fui lá e disse: 'não', nós vamos fazer, vamos ver o que é possível fazer, eu já trabalhava com artesanato, eu já tinha na época uma pesquisa, só que era pesquisa que eu fazia, mas era extensão também, né? Porque a gente fazia oficinas de artesanato com mulheres para discutir o feminismo, sabe? Então era um espaço que a gente criava usando o artesanato como uma ferramenta para discutir o trabalho feminino e a gente via o artesanato como trabalho e o feminismo faz essa discussão. [...] eles precisariam de certa forma de ... se ambientar mais com o próprio ambiente acadêmico. Eles mesmo poderem vir mais para cá... porque se é um movimento de mão dupla, não é só a gente ir lá cumprir só as demandas deles, mas eles de alguma maneira acessar espaço. A gente não pode esperar deles ou deles, pode ser o casal, a gente não pode pensar deles fazerem uma universidade também, né? Eles não podem ter o direito de fazer agronomia, de fazer engenharia agrícola, de fazer... bem, 'ó! tem o curso de veterinária tem para os próprios assentados. Que também foi uma luta política na UFPel bem pesada, não é pouca coisa também ter uns cursos desses, não é fácil, 'empoderar' os grupos populares não é todo mundo que quer. (PROFESSOR A)

De forma semelhante, outro professor aparece em uma fase de transição entre a concepção processual e a crítica. Suas atividades de extensão representam uma tendência a uma concepção crítica, pois há atividades de ensino e extensão e pesquisa entrelaçadas, mas, ainda, não é possível, neste caso, encontrar sólidos indícios que apontem para um rompimento epistemológico. Além disso, as principais características que vinculam este professor na concepção processual decorrem das influências da extensão rural.

[...] Então nós temos um projeto/um programa que tem a felicidade de conseguir juntar, de fato, o ensino, a pesquisa e a extensão. Então ele não tá registrado como um projeto de pesquisa, tu poderias ter me questionado isso: por que não... Na verdade, nós optamos por registrar como projeto de extensão, porque ele tem um caráter muito mais de extensão que dos outros três componentes. [...] Eu acho que... a grande dificuldade que nós temos para fazer uma extensão como eu acredito que deveria ser. Pra mim a extensão exige uma convivência, uma frequência de encontros, porque é desta interação que tu obtém os resultados, tanto pra um lado quanto pro outro, porque sempre tem uma relação de troca. Pra nós é fundamental porque retroalimenta inclusive as atividades de ensino, as aulas, as imagens e o teu modo de ver como o campo... eu acho que pra mim, por exemplo, foi um divisor de águas ter participado de dois Rondons, porque um dos Rondons foi em Turuçu. Foi o primeiro que eu coordenei. [...] [em] 2007. E neste Rondon, é legal porque a gente tem aquela ideia "ah não, eu conheço a região, eu ando bastante, dou aula na colônia, sei lá eu quantas vezes por semestre, então eu conheço". Na nossa pequena presunção a gente acha que conhece. E Turuçu pra mim foi um tombo muito importante, pra que a gente não fique com essa "ah eu conheço, é tudo igual". E ter ficado 15 dias direto no município me fez conhecer o município como eu jamais poderia ter conhecido. E eu acho que isto foi interessante, então, nesses... talvez a extensão seja, ela vá ter importância se voltasse entre aspas o CRUTAC, entende? Pra que a universidade de fato possa chegar a um lugar e ter uma convivência por um tempo e poder conhecer e de fato

entender aonde deveriam ser realizadas algumas interferências ou alguma coisa do tipo. Porque essas nossas ações elas são pontuais e elas são pontuais não só geograficamente, mas no tempo. E a gente não tem condição com as outras atribuições que nós temos de aula, outros compromissos, de pesquisa mesmo, tu não consegues atender o produtor como ele deveria estar esperando, porque não é só... não é só a assistência técnica, a assistência técnica eles entram em contato de uma forma ou de outra resolve. Mas a extensão no sentido amplo, aí tu não consegues. É diferente, por exemplo, esse tipo de extensão que outros cursos fazem, a Odonto, como é o caso em que a comunidade vai até eles. No caso da Agronomia, da Veterinária e da Zootecnia, nós precisamos ir até lá. A menos que nós tivéssemos um local em que as pessoas pudessem te procurar, mas aí, de certa maneira, nós estaríamos competindo com a Emater. E a academia tem uma certa dificuldade por não conhecer, de fato, a realidade, nem todos os professores conhecem, não estou dizendo que eu conheço, mas conheço mais de algumas coisas. A gente pode ter uma interpretação muito diferente do que uma pessoa da Emater que anda todo dia lá, este é o *métier* deles. (PROFESSOR B)

Tornam-se mais aclaradas as distinções entre a concepção processual e a crítica quando adentramos especificamente nos coordenadores enquadrados nesta última categoria. Embora, estes carreguem, seguramente, em menor proporção, algumas características da concepção processual. São dois professores que “confundem” as atividades de ensino, pesquisa e extensão, porque em seus discursos e em suas práticas as atividades extensionistas se dividem entre ensino e pesquisa. Além do mais, há uma real valorização dos sujeitos e de seus contextos e conhecimentos em pé de igualdade com os acadêmicos. Porém, conforme destacamos, existem ainda alguns pontos que os interligam com a ótica processual.

O primeiro professor que destacamos dentro da concepção crítica trabalha com metodologias de pesquisa participativas e percebe a pesquisa, o ensino e a extensão entremeados no processo de construção do conhecimento com a comunidade. Segundo suas próprias palavras,

[...] na verdade essas coisas todas se misturam. A pesquisa que é feita nas propriedades, o retorno do que vem pra aula, da aula volta pro campo, então, na verdade isso é uma... [...] Que hoje na realidade você vincula a sua pesquisa nesse contexto, não tem como ser diferente [...] tem pesquisa, experimentos dentro das propriedades [...] Se trabalha com agricultores, com e para agricultores. Essa é a nossa filosofia. [...]. Fundamentalmente [com] metodologias participativas [...] essa nossa prática, a *práxis* nossa de estar lá com a família, conversar, busca informação, vê como funciona, vê a dinâmica de funcionamento do agroecossistema, vê como é que funciona/como é que se organiza a família/o agricultor [...]. (PROFESSOR D)

Quando questionado objetivamente sua visão de mundo a respeito da extensão universitária sobressaiu diretamente a influência da extensão rural, em especial das ideias apregoadas por Paulo Freire, tal como anunciamos

anteriormente. O que concebe uma apropriação de fato das proposições de Freire por este professor, ao que nos parece, deve-se à incorporação de metodologias de pesquisa participativas, que exigem um pesquisador-extensionista, diferentemente do sistema brasileiro de extensão e de pesquisa agropecuária que atualmente coloca em campos opostos estas duas atividades que deveriam estar imbricadas:

A extensão é parecida... é. A extensão universitária é muito parecida com a extensão rural, eu acho que majoritariamente o pessoal estende coisas, ao invés de ir lá, se envolver, construir coletivamente, participar, ser responsável, ser cúmplice, não chegar lá e querendo invadir culturalmente uma propriedade, mas esse é o modelo de extensão que idealizado no Brasil, pensou a extensão rural nele... perdura, é claro que se modificou bastante, mas hegemonicamente ainda é esse modelo. Você vai lá a Embrapa gera a tecnologia, transfere a tecnologia, pega o extensionista e vai lá, faz o dia de campo, faz uma propriedade demonstrativa, faz um monte de coisas, eu acho que essa é uma lógica equivocada. Nossos trabalhos com agricultores aqui ele pauta muito em as ideias de Paulo Freire, uma lógica de Edgar Morin, a gente enxerga essa relação nossa lá, uma relação de tolerância, com respeito, uma abertura, nunca deixando de lado o rigor científico da coisa, mas é a partir do construtivismo mesmo, você constrói a coisa, não adianta chegar lá com uma receitinha pronta, você tá fazendo igual ao que fazia... (PROFESSOR D)

Além da realização da extensão através da pesquisa é necessário destacar a presença de estudantes neste processo, com maior destaque aos da pós-graduação, que demonstra o caráter de aprendizagem destas atividades. Nessa mesma linha trabalha outro professor que descreve a necessidade de um programa que englobe pesquisa-ensino-extensão, e não separadamente como hoje ocorre.

Enfim, um programa onde tu possas ter uma descrição e demonstrar que tu trabalhas e ter basicamente na pesquisa e na extensão um instrumento de ensino. Esta é a ideia. [...] hoje a gente ainda analisa, interpreta e delibera sobre aprovação de projetos e de extensão, de ensino, de pesquisa e se a gente for ler muitas vezes não é nenhum, nem outro, nem outro. Então tá lá: projeto de extensão, curso de tal coisa. Eu não entendo como projeto de extensão, é um curso, se fez um curso, que que é um curso? É um curso. (PROFESSOR I)

O Professor I exemplifica sua concepção de extensão universitária e permite percebermos a participação dos sujeitos de fora da universidade na identificação e construção dos problemas, bem como, da incorporação de questões propostas pelos partícipes que interfere incisivamente no próprio ato extensionista, como é o caso de deste professor que questiona a sobreposição de ações desenvolvidas pela universidade e por outra instituição.

Comunicação. Comunicação e Interação, com quem? Com quem a gente tem atividade, enfim. Eu tenho dificuldade, talvez, de participar de um projeto ou um trabalho que eu não tenho vivência, não tenho formação,

enfim. Então eu entendo extensão como vivência, como comunicação/interação. [...] É só a gente ir, ouvir, trocar ideias. E uma problemática que eu vejo no nosso trabalho é que em geral a gente quer ir pra solucionar problemas e quer dar resposta logo e normalmente não é assim. Então eu acho que a grande, a grande maturidade que tem que ter na extensão é aprender a dizer “não sei hoje, vou procurar pra ajudar” e levar a resposta que pode ser: “não sei”. Fiz isso, isso e isso, conversei, testei, testamos isso, isso e isso, e não deu. [...] a gente tava numa propriedade e eu acho que eu ouvi isso pela quinta vez já, quinta ou sexta vez: “por que vocês não tem, não comprem uma Kombi venham todo mundo junto?” até eu já usei isso em minhas manifestações e de novo uma senhora lá na propriedade diz que nós éramos o sexto grupo que vinha entre universidade e Embrapa e não sei quem que ia lá pra fazer as mesmas coisas, as mesmas perguntas e que já tinham feito 20 vezes e “antes mesmo dela ter feito cirurgia da perna” também tinham ido lá e feito as mesmas perguntas e ninguém resolveu nada. O que eu quero dizer com isto? É que sim, talvez a gente não faça extensão, a gente vai lá fazer questionários e uma tentativa de conhecer o que está acontecendo e achar que a gente tá com o problema pronto e quer levar soluções. Então eu diria assim, o pressuposto básico da extensão é, bom, primeiro é: ouvir, é ouvir e conhecer [...] Conhecer aquela realidade, bom, se é um problema, qual é a origem e como é que nós podemos solucionar. (PROFESSOR I)

Aí está uma questão que distingue os professores que pertencem à concepção crítica da concepção processual e funcional: os primeiros não admitem a coisificação dos sujeitos, os mesmos não são tratados como objetos. Conhecer a realidade na concepção crítica de extensão significa envolver o restante da sociedade, sempre que possível, na identificação e resolução dos problemas. Não se trata, porém, de esperar as mudanças unicamente do restante da sociedade ou de desvalorizar os conhecimentos acadêmicos em relação ao saber popular, a universidade e o restante da sociedade devem ser cúmplices, em pé de igualdade, na construção de um mundo menos desigual e mais justo.

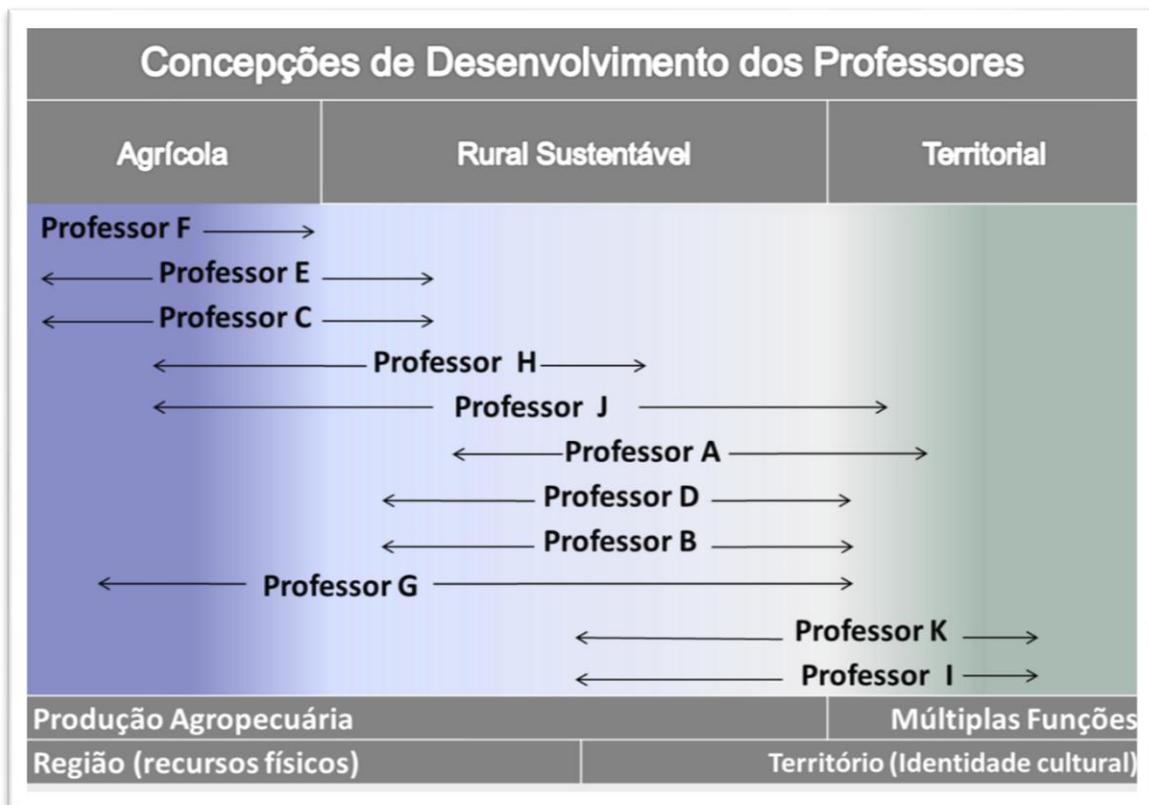
Para concluir, a maioria dos professores apresenta-se próximo à visão processual de extensão. Há uma marcante tendência em suas percepções e/ou práticas que enaltecem o trabalho de extensão em si, ora valorizando o papel comunicacional da extensão (invariavelmente desconectado do *ethos* universitário), ora estendendo saberes acadêmicos de modo diretivo, porém articulados com ensino e pesquisa, por se dizer coloquialmente, “em uma corrida de bastão”. Nesse sentido, cabe a nós, ao discutirmos extensão e desenvolvimento, evidenciarmos algumas características dos professores mais próximos da concepção crítica, mas, também, destacarmos, pontualmente, particularidades daqueles vinculados à concepção processual. De modo positivo, podemos concluir também que não se percebe, de modo destacado, uma ruptura clara com a concepção tradicional de

extensão. O recorte da realidade atual da UFPel apresenta um quadro evolutivo dinâmico e contraditório, possivelmente resultante das transições operadas no campo institucional e cultural. Por fim, ressaltamos que muito há ainda que ser feito para aproximar a atuação da universidade à realidade regional e dentro de uma lógica emancipadora. Contudo, não se trata de uma meta inalcançável, pois, conforme exposto, já existe materializado nas práticas de alguns professores indícios que indicam para este caminho. Essa tendência se apresenta na vivência continuada com a comunidade, na vinculação de alunos em suas atividades para apropriação direta, na realização de pesquisas “com” a comunidade, não somente, “para” a comunidade; dentre outras.

#### **4.2 Concepções de Desenvolvimento**

De forma semelhante à exposição da análise realizada na seção anterior sobre as concepções sobre extensão universitária, nos debruçamos agora no detalhamento das concepções de desenvolvimento dos 11 professores-coordenadores de programas/projetos de extensão, reservando um espaço para a discussão dos meandros da questão. Seguimos uma distribuição gradual, conforme o Quadro 5, primeiramente com os professores ligados a uma forma de desenvolvimento agrícola, dos professores que começam a incorporar outras preocupações com o desenvolvimento (para além da produção), destacando aqui, a dimensão ambiental, culminando nos professores com vinculações à abordagem territorial do desenvolvimento.

Conforme apresentado no Quadro 5, a maior parte dos professores apresenta uma visão setorial de desenvolvimento vinculada ao meio rural. Aparece de maneira relevante um número considerável de docentes que desenvolvem atividades que procuram incorporar a sustentabilidade. Por vezes se nota, ao longo das descrições, uma procura na melhoria social da comunidade a partir incremento de renda. Embora, apareça também um projeto (PROFESSOR A) que busque assertivamente uma qualificação social a partir da emancipação dos sujeitos participantes, desconsiderar, destarte, uma qualificação na renda. Ao fim são apresentados os dois professores que aparecem mais próximos à abordagem territorial do desenvolvimento.



Quadro 5 – Concepções de desenvolvimento dos professores  
Fonte: Elaboração do autor

A concepção de desenvolvimento dos coordenadores aparece, em muitos casos, de modo implícito. Isso porque, há um desconhecimento das concepções teóricas de desenvolvimento, como manifesta a fala de alguns professores. Nesse sentido, as interpretações das concepções foram feitas a partir da descrição dos objetivos dos projetos, como pode ser exemplificado em suas manifestações.

Dos professores que conhecem as políticas de desenvolvimento territorial, há alguns, inclusive, que questionam pontos dela, desde aqueles professores mais ligados à concepção agrícola até os ligados à própria abordagem territorial. Há questionamentos sobre a legislação de produtos industrializados (PROFESSORES F e I) e há também um questionamento sobre a eficiência do uso deste adjetivo (PROFESSOR B).

Iniciamos a descrição das concepções de desenvolvimento dos coordenadores de projetos com a Professora F que associa o seu projeto de extensão ao desenvolvimento regional. Conforme Schneider (2004), esta concepção é de um período mais avançado das teorias de modernização da agricultura

(desenvolvimento agrícola), estando ligada à geografia física, levando em conta os recursos naturais das áreas e percebendo as relações estabelecidas entre o meio urbano e rural para formulação de estratégias de desenvolvimento, ainda que apoiada na finalidade estritamente econômica. Para situar as ações do presente professor nos reportamos ao trabalho de Caporal (1998) sobre extensão rural e desenvolvimento sustentável. Com efeito, as ações do Professor F assemelham-se ao extensionismo rural praticado no Brasil na fase que antecede à ascensão do modelo produtivista modernizador; este modelo anterior era de cunho filantrópico-pastoral, com objetivo de melhorar a qualidade de vida de agricultores, sem necessariamente estar vinculado a uma política de desenvolvimento do Estado. Trata-se de uma visão bastante limitada e de corte eminentemente compensatório e assistencial:

[...] é de extrema pobreza... é da agricultura familiar de extrema pobreza com inserção na UFPel, mas tem ainda as mesorregiões, certo? As mesorregiões são 22 regiões que chamadas mesorregião sul que é... quando a gente parte desse PROEXT nós tínhamos que atender dentro da... dos critérios pra ser selecionado no PROEXT, nós tínhamos que atender determinados objetivos, um desses objetivos dentre eles era atender a mesorregião sul, onde nós tínhamos que atender determinada população e como nós somos de extrema pobreza, então o objetivo era ir sempre aos municípios fazendo essa divulgação [...] O desenvolvimento regional eu acho que tem que acontecer é que a universidade tem que sair e entrar em contato com a comunidade onde está inserida. Nós estamos inseridos dentro de Pelotas e em Capão do Leão, porque tem dois... um campus no Capão do Leão e a Palma também pertence ao Capão do Leão, na verdade nós temos 3 locais, 2 que fazem parte do Capão do Leão e um a... esses campus... campi ou campus que estão dentro de Pelotas interagir mais com os municípios. [...] Melhoria da qualidade de vida dessas pessoas do campo onde – de agricultura familiar de extrema pobreza – onde eles poderiam ter uma noção de como viver melhor, com a mínima quantidade que eles recebem, que uma pequena quantidade de terra [...] então se eles não têm muito, muita terra, e não têm estrutura financeira, se eles ganharem essa muda, se eles capinarem, eles cuidarem daquela planta, ela vai ter um produto pra... o futuro deles, na pequena propriedade. [...] eles podem a partir desses cursos arrumar emprego nas redondezas onde tem uma fábrica, onde tem uma coisa também vão ficar aptos pra arrumar um trabalho fora da própria... na própria comunidade deles e produzir também no seu local, por que que eles não têm condições de venda no momento? Por quê? Porque a legislação é muito rígida com relação à produção de alimentos para venda no comércio. Não temos uma legislação específica pra isso. Seria muito complicado. Então o que eles poderiam fazer é uma cooperativa. E vender nessa cooperativa e comercializar, mas daí é claro que deveria ver uma legislação como vê isso e isso não é o objetivo do nosso programa. Entende? [...] O nosso objetivo do nosso programa é atender eles e deixar eles mais ou menos capacitados pra atender as necessidades deles, de melhorar a sua renda. Ou seja, arrumando emprego ou cuidando da sua propriedade e buscando uma alternativa de água potável, como cuidar essas águas, evitando a contaminação, a parte higiênica da produção dos alimentos pro seu consumo – evitando doenças;

então, mais seria isso. Atendendo a produção de alimentos própria.  
(PROFESSOR F)

Porém, também pode ser notado na aludida descrição do professor, e de uma maneira geral transpareceu na entrevista, um pensamento característico da concepção agrícola de desenvolvimento, qual seja, a ideia a submissão do rural ao urbano-industrial, em específico, do modo de vida, dos agricultores familiares alvo do projeto.

Adentramos, agora, nos professores mais inclinados ao desenvolvimento agrícola. O Professor E, ao ser indagado especificamente sobre a possibilidade de vinculação do seu trabalho com alguma forma de desenvolvimento, descreveu os objetivos do seu projeto para com a comunidade, enaltecendo a melhoria de renda dos produtores na perspectiva do setor agropecuário:

Hoje dentro do sistema de produção leiteira a gente vem num plano de melhoramento por qualidade, quanto maior a qualidade do produto final, o produtor recebe uma bonificação por isso e nosso trabalho vem nesse sentido de melhorar os produtos e que eles tenham por isso uma bonificação, conseqüentemente uma renda melhor. E aí, por isso vem a fixação dele no campo, vem, daí sim, vem desenvolvimento. (PROFESSOR E)

Esclareceu que não tem maiores conhecimentos sobre desenvolvimento rural e sobre a abordagem territorial. “Não, não tenho. Nunca participei, nada assim mais específico sobre isso... [...] Eu não tenho muito conhecimento sobre isso” (PROFESSOR E).

Similarmente, outro professor afirma que não tem conhecimento sobre diferenças entre diferentes formas de desenvolvimento. Por outro lado, “arriscou” classificar suas atividades inclinadas para o desenvolvimento local, voltadas para a região. Com isso, é possível inferir que os adjetivos usados na qualificação do desenvolvimento como “rural”, “territorial”, “local”, “regional” estão muito ligados a uma visão de espaço de trabalho, não incidindo em outras percepções como a natureza dos objetivos do desenvolvimento (crescimento econômico; redução de desigualdades; conservação ambiental; ou, ainda, vinculação do meio rural a partir da multiplicidade de funções; etc.). O Professor C ainda sublinhou

Acho que mais é local. Com produtores da região. [...] eu escolhi uma área mais próxima, perto do Arroio Moreira, pega um pedacinho de Capão do Leão, Pelotas e Morro Redondo. Pega bem a região aqui perto. Então é mais regional... Então eu acho que contribui sim [para o desenvolvimento],

no momento em que você consegue indicar para o produtor o que está sendo feito... o que poderia ser [...]

Ainda para o Professor C, a questão ambiental e a econômica aparecem imbricadas e suas ações extensionistas não podem ser percebidas e medidas no curto prazo.

É que não é direto. A minha área não é direto na produção, na produtividade. É conservação de solos. Se o solo tiver conservado, se ele utilizar técnicas de manejo, uso adequando, conseqüentemente a produtividade dele pode ser melhorada... porque ele produz na terra, no solo... se ele não perder muito solo, conseqüentemente ele vai... [ter retorno financeiro] Não vai ser direto como quem trabalha com fertilidade. (PROFESSOR C)

O Professor C trabalha visivelmente dentro de uma visão setorial do desenvolvimento, sendo que a temática ambiental surge como suporte à atividade agropecuária, a qual aproxima pontualmente com a temática da sustentabilidade na relação entre as dimensões ambiental e econômica. Desta forma, não foi possível perceber na entrevista a compreensão de uma visão ampliada do meio rural – não restrita ao setor produtivo.

Por outro lado, temos o Professor H que trabalha dentro de uma acepção de desenvolvimento rural sustentável. O mesmo se aproxima de uma ótica sustentável ao buscar a conciliação da dimensão econômica, social e ambiental com vistas à diversificação da produção, à possibilidade de produção agroecológica e à redução de atravessadores para geração de renda.

A ideia desse projeto é incentivar os produtores a produzir mais flores e com isso ampliar os ganhos que eles têm. As possibilidades de ganho na propriedade, em pequenas áreas, nas áreas marginais da produção dos principais produtos, em que eles tenham uma renda extra. Agora nós vamos tentar entrar com o projeto de flores comestíveis, para tentar ver uma nova alternativa para esses produtores. Como a produção é numa produção agroecológica, eu acredito que isso seja possível. Que ele possa produzir consorciado com outras coisas, algumas flores, algumas que serve tanto para flor de corte quanto para comestíveis e também para fins medicinais. Então, pra vender, seja na feira ou para alguma indústria que possa fazer... tipo calêndula que dá para fazer pomada que é comestível, que é medicinal, tem várias... e que são, que é uma flor, por exemplo, que é difícil de ter flores num período de inverno. (PROFESSOR H)

O mesmo desconhece as políticas de desenvolvimento territorial e quando indagado diretamente sobre a natureza de seu projeto, reafirma a ligação aos adjetivos do desenvolvimento à perspectiva de área meramente física de sua ação. Para o Professor H,

Considerando a característica, assim da região. Principalmente na questão da agricultura familiar acredito que se fosse possível desenvolver mais o projeto e ter mais parcerias, acredito que seria uma possibilidade interessante pro desenvolvimento de... uma pequena região ou microrregião. Porque hoje nós importamos no mínimo 70% de flores do que é consumido aqui. E existe uma demanda e existe também uma demanda reprimida... porque o que que nesse caso ... a feira também possibilita uma questão de que mais pessoas possam ter acesso a esse produto. Então a ideia é, bom, incentivar o consumo que isso é legal, que isso faz bem pra saúde, faz bem para o bem-estar, uma qualidade de vida, favorecendo também os produtores. (PROFESSOR H)

Na sequência trazemos ao debate a posição do Professor J. Seu projeto é voltado para o setor agrícola, no entanto, em suas práticas extensionistas passa despercebido pelo mesmo o trabalho com artesanato, que poderia interligar sua visão de desenvolvimento com a abordagem territorial, pela vinculação de suas práticas com outras funções não estritamente agrícolas. E, salta, exclusivamente neste caso, uma preocupação com os consumidores, com sua formação consumidora, associado a um conhecimento aprofundado sobre cadeias produtivas que indica uma vinculação com a cidade, corroborando uma visão de desenvolvimento regional, local ou territorial. Dessa forma, o Professor J tem suas concepções mais próximas de um desenvolvimento agrícola e suas práticas mais próximas da abordagem territorial do desenvolvimento, tal como pode ser aqui percebido:

Eu vejo mais, muito forte a nossa inserção pra desenvolvimento social. Então, como forma de geração de renda, qualificação dentro da cadeia produtiva: melhorar a relação com a cadeia, com o consumidor, tentar fazer essa difusão, de um consumidor muito desinformado sobre o produto, ainda tem muita coisa relacionada ao [produto] artesanal, mas é banalizado, é um produto que precisa de inspeção sanitária. E o consumidor muito preocupado com aquela questão: é puro. Não é só pureza, tem o risco, o risco que ele corre. Então nós temos feito ações que tem qualificado a organização dos produtores, tentado melhorar sua comunicação com o mercado consumidor, estratégias pra ele agregar valor. Então eu vejo assim, um grande norte desse projeto voltado nisso. (PROFESSOR J)

Ainda na descrição do Professor J, sua designação da atividade de extensão em prol de um desenvolvimento social sob a forma de qualificação dos produtos para primordialmente gerar renda é contraditória, fato que o mantém próximo da visão agrícola de desenvolvimento.

Ao detalharmos sua vinculação com o artesanato percebemos que a ação surgiu em decorrência da ligação com as atividades de ensino através de uma aluna que participou de sua disciplina. O próprio professor expressa que é comum esse

fato, como em outras atividades que se somaram ao projeto devido às múltiplas demandas do meio rural.

E o artesanato. Uma aluna lá já tinha participado dentro de uma ONG fazendo artesanato de diferentes coisas e veio o artesanato com cera de abelha, basicamente velas, a parte de velas. E foi uma coisa bem interessante fazer pensando também. Não é só o homem que trabalha nessa atividade, como é que fica o envolvimento da mulher? E aí o artesanato fecha bem. Aí tu pega uma parte do produto natural, produto cera de abelha tem um apelo, aromoterapia. Então tem uma série de coisas que ajuda a agregar valor. Então tu pega produtos bem valorizados, uma demanda interessante. E artesanato vai muito daquilo, da delicadeza, do tato, da criatividade eu acho que casa bem. A questão da visão da inserção da mulher, valorização dessa mão de obra. Então foi nesse sentido que surgiu a demanda de eu meio que aprender junto, mas eu não tenho boa mão, sem criatividade, mas eu tenho essas colaboradoras, tão aí pra ajudar. (PROFESSOR J)

Neste caso, conforme ressaltamos, a abordagem territorial do desenvolvimento estaria atendida e em consonância com uma pluralidade de demandas do meio rural a partir de suas práticas, embora, a visão do professor deva ser interligada à concepção agrícola de desenvolvimento. Além disso, a esfera do desenvolvimento social que o próprio docente descreve deveria ter um maior destaque para a preocupação com as questões sociais, políticas e culturais, como a valorização e emancipação desses sujeitos.

O desenvolvimento social pode ser percebido com maior propriedade no projeto e na concepção do Professor A. Para este, o próprio termo desenvolvimento é polissêmico. Em seu projeto sobressai uma ideia de desenvolvimento realmente preocupada com as questões sociais, a exemplo da perspectiva de gênero. Interligado a outras questões como a ambiental, no que tange à busca do aproveitamento de matérias primas locais via confecção dos produtos artesanais.

Podem ter várias concepções de desenvolvimento. O que é desenvolvimento na realidade? Pra ti, pra mim, né. Podem ter concepções diferentes. [...] Eu acho que ele está mais focado no desenvolvimento social. Embora está tudo muito interligado, né? Não vejo muito como separar, mas, talvez, tenha um foco mais na questão social mesmo. [...] o artesanato que elas fazem é interessante, porque sempre nós trabalhamos da forma, até aqui na cidade a gente fazia isso, numa lógica, assim, ecológica, entende? De estar reciclando... aproveitando materiais, então as matérias primas são sempre o que as comunidades tem. Ou que produziu ou sobras, enfim. Então lá no assentamento não é diferente, então elas usam como matérias prima o próprio... os próprios materiais, matérias primas que elas tem lá no... sementes, ou então, garrafas, que são coisa recicláveis, assim. Então, tem toda essa questão se a gente for analisar de uma forma mais ampla, tudo entra na... [...] Dá para fazer várias leituras, é que na verdade, como eu não sou dessa área eu também não tenho claro esse conhecimento, mas que é necessário. Até para tu fazer parcerias com outros órgãos, acho que

isso é um pouco que falta. [...] Talvez parceria com outras instituições poderiam também estar atuando lá. Daria para ampliar bastante o trabalho lá. [...] (PROFESSOR A)

Trata-se de outro projeto realizado por demanda da comunidade. Neste caso, decorrente de uma vivência anterior do Professor A que trabalhou com artesanato em sua pesquisa de doutoramento em áreas urbanas, sendo depois convidado para orientar o trabalho de um aluno-extensionista na área rural com oficinas de artesanato. Nesse sentido, classificamos a concepção de desenvolvimento entre o rural sustentável com aproximações à abordagem territorial, pois que rompe com a visão economicista clássica de desenvolvimento e aprofunda incisivamente no plano social.

Os professores que aparecem na sequência refletem um grupo que acena com maiores apropriações das concepções de desenvolvimento. Tais docentes têm seus projetos voltados para o desenvolvimento rural sustentável e cada qual expõe um olhar em relação à realidade:

Bom, aí nós vamos entrar numa seara complicada, porque existe uma concepção do sustentável ligado, por exemplo, à produção orgânica, a eu não usar nenhum agroquímico, nenhum produto assim, assado. Hoje nós temos na produção leiteira ainda uma discussão... [...] Tá, pra mim a produção sustentável significa eu conseguir ter um progresso socioeconômico, conseguir um progresso socioeconômico que não se dê a custa, por exemplo, do recurso natural e que isso garanta que as próximas gerações de fato também consigam tocar sua vida e ter seus progressos pessoais ou sociais sem que haja um prejuízo maior. Acho que esse talvez seja o nosso grande calcanhar-de-Aquiles na região. Nós temos a propriedade familiar que, por alguns ela é tratada como o produtor bonzinho, naquela dualidade do bom e do mal, do certo ou do errado, mas a produção familiar ela tem questões que são muito importantes, sociais e econômicas que eu não preciso nem relatar pra ti, mas existe muita degradação dos solos e de água que não está sendo olhada com o devido carinho nesse tipo de sistema de produção. Então eles já têm solos que já são problemáticos na região, que são rasos, estão num relevo com maior declividade e nós temos problemas que estão mais do que crônicos hoje que estão relacionados a isso, se tu me perguntasses hoje: nós temos condição de fazer uma produção sustentável na região? Eu te respondo que sim. Mas nós estamos muito longe de estar fazendo produção sustentável [...] Nós temos problemas de degradação seríssimos. (PROFESSOR B)

O foco nosso hoje fundamental é [...] tentar construir uma agricultura que seja mais humanizada, mais harmônica com a natureza, não se tem uma coisa assim engessada. Ah, se o cara não fizer isso já é bandido. Não. Vamos com calma. O propósito é tentar fazer algo diferente do que está sendo feito até esse momento, por quê? Porque a gente avalia que o que está sendo feito até agora hegemonicamente não tem dado resultado adequando dentro das nossas percepções, concepções de vida, de sociedade, de mundo, de agricultura, então isso tem nos levado para um outro caminho. Isso é uma coisa que é gradativa, continua, não tem uma parada, vai adiante sempre, sendo construído. Mas a nossa lógica é essa.

Como ferramenta tá se usando muito a questão da agroecologia, nem todos os projetos, mas em muitos se usa a agroecologia como ferramenta através do quê? Dos agricultores que são sujeitos do processo de construção desse conhecimento. [...] Tchê... é que assim ó, o vocábulo sustentabilidade hoje ele é usado desde as multinacionais, que trabalham com agrotóxico, até os ambientalistas. Então há a necessidade de tu separar um pouco as coisas. Eu acho que nós não temos nenhuma pretensão de ser os donos da verdade, é só o que nós achamos o que é sustentável que realmente que é. Eu acho que a gente ultrapassou um pouco aquela fase assim de, da conceituação mais teórica da coisa. Então, quando a gente consegue visualizar que na prática cotidiana de trabalho da família as coisas estão sendo feitas na nossa cabeça, que as coisas fluem por um outro caminho, por uma outra coisa, é isso que a gente quer. É isso que a gente quer. Alguns demoram um pouquinho mais, outros demoram um pouquinho menos, uns vão mais rápidos ali. O que a gente deseja é isso. E certamente o foco final é isso aqui ó. As vezes a gente tem usado muito, a professora Ana também usa muito o “mais” na frente do sustentável, pra não ficar uma ideia de que pronto acabou, que que é isso? Isso é complicado. Cada família tem uma coisa diferente, isso é uma coisa que a gente também respeita, não tem uma coisa única. Pra ser sustentável tem que ser desse jeito aqui! Por quê? Pode ser desse, pode ser desse, pode ser desse. Tem um objetivo a ser alcançado, é melhorar as coisas do povo. (PROFESSOR D)

Conforme exposto, o uso do termo sustentabilidade tem diferentes apropriações, os dois professores não apresentaram, porém, uma ligação entre sustentabilidade e o território. O território serviria como unidade de referência para alicerçar as ações de desenvolvimento sustentável, uma vez que integraria o eixo cultural da sustentabilidade, como descreve Sachs (1993). Os dois professores descrevem que estão pouco inteirados das políticas de desenvolvimento territorial, tal como se pode observar nas suas próprias palavras:

[...] eu acho que tá implícito. Principalmente a comunidade. Talvez assim ó, mais do que território, mais do que território, a comunidade talvez seja... é o elo, é o conjunto das propriedades que a gente trabalha às vezes a gente consegue fica dentro de uma comunidade, então tem isso, os resultados, o foco, o que resulta, os reflexos se sentem mais na comunidade do que no território. Claro, o conjunto das comunidades formam um território. Mas tem ligação certamente. [...] A gente tem até nos nossos trabalhos foco quando se relaciona com coisas que faça referência com o “Território Zona Sul” do Rio Grande do Sul, em função dos nossos convênios com o CAPA, ele se articula e tal, mas a gente está mais focado no agroecossistema e, depois, na comunidade. Que o nosso agir, o nosso atuar, o nosso operar ele é limitado em função das nossas possibilidades, nós somos poucas pessoas que trabalham diretamente com agricultores, então isso dificulta. Não tem, daqui a pouco um professor lá tem aula aqui tem aula não sei o que, trabalhar fora implica em tu ir lá em Canguçu, ir lá não sei a onde, ir lá no Remanso, 70 Km daqui, lá no Nilo é um dia inteiro. Então, é muito concentrado o trabalho pra poucas pessoas. Por isso que o foco é no agroecossistema. Que aliás o agroecossistema é o objeto de análise dentro da perspectiva agroecológica. Saí ali na comunidade e já é uma extensão daquilo, mas o nosso foco é o agroecossistema. Claro que no fundo depois vai resultar nisso. Melhorar assim a vida da família. Certamente vai refletir na comunidade. (PROFESSOR D)

[...] não vou me colocar como uma profunda conhecedora, dei umas mexidas naquilo. Porque é assim: toda vez que tu te inscreve ou te candidata a algum edital, próprio PROEXT ele prega que o programa ou que o projeto esteja ligado as políticas públicas do governo federal. Então, para eu fazer um projeto associado a isso eu preciso conhecer. Então eu andei dando uma estudada nesse período. [...] mas especificamente nesse tema não tenho trabalhado. Nem com esse enfoque. Nós temos mais nos preocupado nas questões da produção sustentável. Então, acho que já está de bom tamanho, a carga de atividade que a gente tem tido. Me preocupa as vezes o desenvolvimento territorial como mais uma moda e depois a gente começar a usar aquilo que o Bezerra chama de “os adjetivos legitimadores do discurso” e que tu fica falando naquilo, mas que na verdade é só porque está todo mundo falando e não porque de fato tu acredita que é, que ele seja algo relevante pro teu trabalho. Então, no momento eu tenho me informado sobre uma coisa e outra, já faz alguns meses que eu não mexo nesse assunto. [...] Mas claro, a partir do momento que nós regionalizamos o projeto visando os municípios que a Cosulati atende fatalmente vai ter uma interseção com alguma questão do território. (PROFESSOR B)

O adjetivo território, nestes casos, não foi apropriado no sentido de rompimento com a visão setorial atribuída ao meio rural. O trabalho exclusivo com a produção agropecuária sustentável, conforme mencionado pelo Professor B, deve-se pela amplitude de esforços que a atividade demanda e, portanto, delimita-se somente nesse espectro pela disponibilidade de recursos.

Como pode ser percebido ainda, o conhecimento das concepções de desenvolvimento é impulsionado pela busca por acesso aos editais do governo federal, pois o atendimento à região ou território são pontos nevrálgicos para aprovação dos projetos. Esse tema se repete com o Professor G, o qual partilha da visão regional do desenvolvimento, se aproximando da orientação territorial através da participação no Fórum da Agricultura Família<sup>35</sup>.

Essas políticas governamentais todas a gente está diretamente vinculado por ser uma atividade que remunera o produtor mensalmente. Então ela tem um efeito social muito importante. Também por ela ser uma atividade que tem um cunho sustentável, sendo bem explorada ela pode ter uma sustentabilidade muito grande no setor agrícola, como atividade, como rentabilidade. Então todas as linhas, assim, políticas, sociais, o leite ele tem um papel importante. Então a gente consegue se encaixar bem para concorrer nesses momentos. [...] eu tenho participado do Fórum da Agricultura Familiar, desde o mês passado, em função do projeto que eu participo com a professora [...]. Então, esse projeto quando nós elaboramos e concorremos ao edital ele tinha esse cunho social e nós organizamos uma semana de cursos e pra divulgação da semana nós tivemos apoio da Emater, foi combinado que a gente participasse desse Fórum para divulgar ,

<sup>35</sup> O Fórum de Agricultura Familiar da Região Sul é um espaço de discussão e implementação de ações voltadas ao desenvolvimento sustentável da Zona Sul do RS. Diversas entidades e organizações da sociedade civil e dos poderes públicos municipal, estadual e federal, representativas da agricultura familiar, assentamentos de reforma agrária, pesca artesanal e movimentos sociais deste território, compõem o órgão. (EMATER, 2012)

aí acabamos nos inteirando justamente pelas atividades que a gente desenvolve, tem tudo a ver com o Fórum e dentro do Fórum tem também um arranjo territorial... [Arranjo Produtivo Local (APL)] [...] APL Alimentos, que foi criada lá dentro, que também a gente se enxergou como parte e fomos conversando e participando agora do encontro das APLs, que aconteceu semana passada, e percebendo ainda mais que a gente poderia de alguma forma contribuir. Então foi convidada e oficializada nossa participação na reunião no Fórum e a ideia é que a gente trabalhe em conjunto porque alguns editais, inclusive do MDA, eles são focados em propriedades, em agroindustriais que estejam vinculadas e arranjadas e aí então nós pensamos, assim, e até já era alguns projetos agora mais recentes eles vão contemplar a área/parte industrial a agroindústria, enfim. Então justamente a gente vem trabalhando muito a propriedade, a matéria prima, pouco nós temos inserção dentro da indústria de processamento. Em outros projetos eu já tive essa possibilidade, mas não dentro desse da...do projeto regional. Então já era o meu desejo e eu submeti um edital ano passado no MEC e eu fui contemplada e a gente já tem recursos pra trabalhar dentro da agroindústria, aí vai fechar bem a cadeia, desde a produção do leite até o seu processamento como seu derivado e aí a APL já faz esse link com a comercialização. Então eu acho que vai atender bem essas demandas políticas, né? Do Ministério do Desenvolvimento Agrário. Eu espero. (PROFESSOR G)

Conforme exposto, o Professor G divide de uma visão regional do desenvolvimento e seus trabalhos incidem na qualificação da parte produtiva, devido a sua área de formação/atuação. Por ora, o mesmo não adentrou no mérito da diferenciação dos produtos agropecuários com base na identidade cultural do território ou da vinculação destes com outras atividades que não sejam estritamente agropecuárias, como o turismo rural etc. Mesmo expondo uma vinculação à ótica regional, não foi possível perceber também uma relação entre as áreas rural e urbana. Porém, sua recente participação nas discussões do Fórum da Agricultura Familiar demonstra uma tendência à incorporação das propostas políticas da abordagem territorial, principalmente quando se trata de somar esforços com o Arranjo Produtivo Local.

O Fórum da Agricultura Familiar significa um passo importante dos professores da UFPel na direção da abordagem territorial do desenvolvimento, isso porque, é um colegiado localizado em Pelotas, aberto e integrado por diferentes segmentos. O Professor K descreve sua concepção de desenvolvimento apoiado nas discussões que participa no Fórum da Agricultura Familiar:

Eu acho que a questão do desenvolvimento hoje ela parte de uma... de desenvolvimento de estratégias de ações que visam uma preocupação com a questão social, a questão econômica e uma questão ambiental. Então se tu pega o próprio Fórum da Agricultura Familiar quando você os eixos estratégicos de discussão você vê uma discussão forte e de uma inserção social dessas comunidades mais carentes, dessas muitas vezes, comunidades foram deixadas de canto por vários anos, que muitas vezes

não tiveram, não foram reconhecidas, então a preocupação bem forte desses atores de estarem constantemente sendo inseridos nessas discussões sobre políticas públicas. Eles poderiam estar construindo políticas públicas como as próprias chamadas de assistência técnica e extensão rural. Aonde que eles propõem temas e eixos de discussão, então tem esse papel. Tem uma preocupação econômica a onde que um apelo forte com a estruturação de cooperativas, a questão de associações, discussão de políticas públicas onde eles podem estar agregando maior valor aos seus produtos, alguns projetos de infraestrutura onde eles podem beneficiar esses produtos e comercializar. E, também, tem uma questão ambiental a onde que questão é bem discutida nesse ambiente, o Fórum da Agricultura Familiar, que é a questão, por exemplo, da produção de produtos orgânicos e além de orgânicos também se discute bastante a questão da agroecologia. Então eu vejo que essa questão de desenvolvimento parte quando você começa a ver esses três elementos trabalhando em conjunto. Outros também dizem que é uma questão de preocupação com a educação seria outro eixo também de interesse e se pudesse dizer a questão da educação como um outro eixo de interesse, um eixo importante, eu identifico a própria escola da família agrícola como um ponto que tá sendo trabalhado nesse ambiente pra tá estruturando a educação do campo. Então onde é que tá a educação do campo você começa a trabalhar pontos de desenvolvimento do... [...] Então se tu ver a questão da educação como um ponto importante você vê a esse educação do campo vindo a contribuir com a sucessão familiar, vindo para contribuir com a questão de alternativas de renda para agricultura familiar e assim por diante. Então eu vejo esses quatro eixos trabalhando em conjunto para que ocorra o desenvolvimento. E quando eu penso na questão do desenvolvimento territorial é quando que esses quatro eixos ou três eixos, enfim, os quatro eixos eles estão trabalhando em conjunto para apoiar o desenvolvimento do território. Território, então, aquelas comunidades, aquelas regiões que possuem uma característica em comum, que possuem uma característica que... que nem o nosso território que é um território extremamente rural, por exemplo. Então, desenvolver estratégias para o desenvolvimento desse território rural, basicamente rural porque tira Pelotas e Rio Grande nós temos 25 municípios daqui da região são basicamente rurais. Então a partir do momento que você desenvolve estratégias que sejam focadas para desenvolvimento desse ambiente rural, por exemplo. E não somente se pensando questão de atender do meio rural, mas também do meio urbano. Então, se pensar essa relação próxima desses dois ambientes. Então eu vejo a questão do desenvolvimento territorial a partir do momento que você desenvolve estratégias para desenvolver o território que possui características comuns, que tem uma relação comum entre eles e nós vamos trabalhar em conjunto para desenvolver esse território. Então eu vejo o desenvolvimento territorial nesse sentido. A partir do momento que... nesse nosso caso vejo os 25 municípios se utilizam do Fórum da Agricultura Familiar para desenvolver estratégias para o desenvolvimento territorial. (PROFESSOR K)

O Professor K enumera os eixos para o desenvolvimento, que se assemelham aos defendidos por Sachs (1993), quando destaca as dimensões: social, econômica e ambiental. Indiretamente, o mesmo evidencia a dimensão espacial e cultural do desenvolvimento, porque coloca o território como princípio articulador das demais dimensões. Além disso, traz consigo um ponto novo para discussão da concepção de desenvolvimento, qual seja, a educação como um dos objetivos norteadores, numa perspectiva da educação escolar formal.

Porém, dos propósitos da abordagem territorial, o rompimento com a visão setorial e com uma nova ruralidade, estes aparecem com maior ênfase na descrição do trabalho do Professor I. Inicialmente este professor descreve que seu projeto estaria direcionado especificamente para produção agrícola e beneficiamento agroindustrial, mas que seria também “Uma atividade propulsora de multifunções na propriedade” (PROFESSOR I). Isso porque, “se tu fores conversar com as famílias que estão investindo, praticamente o negócio se torna inviável se não tiver essa perspectiva” (PROFESSOR I). Dentre outras atividades geradas na propriedade o professor destaca a paisagística e o turismo, bem como, reafirma a importância da questão preservação ambiental.

[...] Com certeza, paisagem e o turismo. Só que pensar assim, só se fazer parte de um grupo que recebe turista, é um pouco mais amplo. É participar de eventos que envolvam o turismo, o turismo como um todo, não é só receber na propriedade é ir também em feiras e eventos, enfim. Praticamente todo mundo precisa fazer isso. (PROFESSOR I)

Ao ser questionado sobre a vinculação do seu projeto com alguma concepção de desenvolvimento e, sobre sua própria concepção, o Professor I utiliza da descrição de suas ações para formular sua resposta:

A ideia, assim, muito do que eu participo é começar muito do mínimo para o máximo. Então, sempre é um grande desafio quando uma família diz assim: poxa, gostaria de fazer isso... sempre penso: é o que nós podemos contribuir dentro das perguntas que estão fazendo para que essa família viva bem nesta propriedade, não sinta a necessidade de buscar outra... outras alternativas, seja se deslocar para o centro urbano, vender e etc. Então, desenvolvimento rural, eu penso que sim. Regional, nosso envolvimento nas possibilidades de IGP penso que daria um sotaque regional. O nosso trabalho como um formulador de uma política pública que venha mudar... se eu for escrever isso eu vou me trair exatamente naquilo que eu dizia, escrever um texto sem ter feito. Nós não chegamos nessa amplitude. ‘Ah, mas nós participamos ativamente na formulação desse regramento’. Poxa, isso é um regramento da cantina que vai afetar 350 famílias aí no Estado. Não foi aquela política pública que mudou o desenvolvimento regional/nacional do Estado, não foi isso. Acho que é mais modesto, acho que nós ficamos no desenvolvimento rural local e um pouquinho regional, mas eu não diria que a gente, com o que a gente faz, a gente seja suficientemente forte, conceitual para as grandes mudanças. (PROFESSOR I)

O trabalho do Professor I traz à lume uma questão importante que diferencia a abordagem territorial do desenvolvimento das demais. Trata-se das atividades agroindustriais que trabalham segundo uma ótica de agregação de valor principalmente via diferenciação dos produtos através das características inerentes do território no qual são produzidos, com destaque para as Indicações Geográficas

de Procedência (IGP). Ou seja, além de poder atender aos mercados locais, também são direcionados para outros mercados. Por outro lado, os empreendimentos voltados para a produção agropecuária e ao beneficiamento, numa concepção agrícola, em tese, trabalham direcionados prioritariamente a agregação de valor pela escala de produção.

Ao final, recordamos que as concepções de desenvolvimento dos professores entrevistados são significativamente distintas entre si, vão desde aqueles mais vinculados à concepção agrícola, perpassando pelos professores que atendem algumas das características do desenvolvimento rural sustentável, até os professores que incorporam com maior intensidade algumas premissas da abordagem territorial; ao ponto de não conseguirmos encontrar um padrão entre os professores, tão pouco categorizá-los em apenas uma concepção. Isso se deve, em nosso entendimento, pelo fato das teorias e políticas de desenvolvimento não serem plenamente conhecidas, pois, dos onze entrevistados, cinco descreveram ter uma rápida apropriação delas. Apesar, de editais como do PROEXT privilegiarem trabalhos que estejam em consonância com as políticas do governo federal e voltadas para o desenvolvimento regional ou territorial.

Constatamos ainda que, a maioria dos professores associa imediatamente os adjetivos “local”, “regional”, “rural” e/ou “territorial” do desenvolvimento com o espaço de ação de suas atividades, de modo que, não transparecem na compreensão dos mesmos, questões como o rompimento da visão setorial atribuída ao meio rural, nem a associação das concepções com uma visão sócio-política, leia-se, aquelas ligadas às lutas dos movimentos sociais.

São também pouco aprofundadas em geral, tanto pelos professores que trabalham explicitamente com a região como unidade de referência, quanto pelos professores que trabalham implicitamente com a de território, as inter-relações do campo com a cidade, ou, em outro termos, no tocante às relações entre produtores e consumidores. De acordo ainda com os nossas análises, a extensão universitária é direcionada primordialmente ao setor produtivo e, com ressalvas, ao setor de serviços ou de atividades de ócio do meio rural. Igualmente, ainda não é pouco explorada a extensão universitária para os consumidores, com exceção do Professor

J. Tampouco transparece uma extensão universitária com perfil educocomunicativo<sup>36</sup> voltada para o consumo crítico de bens e serviços.

Temos, por outro lado, a consideração de que o perfil de trabalho dos professores, em geral, apresenta-se aberto às demandas da comunidade, fato que acaba, indiretamente, atualizando e interligando-os às novas concepções políticas e teóricas de desenvolvimento, haja vista, em nossa pesquisa, a resposta positiva de professores às demandas do meio rural para além da produção agropecuária, como no fomento de ações ligadas ao artesanato. Além disso, a própria política de desenvolvimento territorial é questionada por docentes. Com efeito, a abordagem territorial está direcionada para áreas desfavorecidas, com vistas a promover uma melhoria da qualidade de vida e acabar com desigualdades sociais. Porém, dentro de suas estratégias para alcançar esses objetivos maiores, no que se refere às agroindústrias familiares, ao mesmo tempo em que procura se fomentar a industrialização de produtos com vistas à incorporação de características peculiares da identidade cultural do território, a mesma acaba encontrando entraves com a legislação, a qual atravanca principalmente empreendimentos de pequeno porte.

Por fim, percebemos também que o conceito de território como unidade de referência para o trabalho dos agentes universitários tornar-se-ia apenas uma abstração se não fosse a materialidade das atividades – próximas à concepção de extensão crítica – de alguns professores que apontam na direção de estratégias e ferramentas que colocam as famílias, comunidades ou o Fórum da Agricultura Familiar como ponto de partida para valorização da identidade cultural do território na construção do desenvolvimento.

#### **4.3 Extensão universitária e o desenvolvimento territorial: possíveis conexões no contexto atual da UFPel**

O emprego formal da extensão universitária para o desenvolvimento territorial é um tema novo, devido à incorporação recente desta abordagem no plano acadêmico e político-institucional. No entanto, a utilização da extensão universitária

---

<sup>36</sup> Vide: “Educomunicação: um campo de mediações” Soares (2007).

para o desenvolvimento dos espaços rurais é antiga e remonta, na história brasileira, ao encontro de diferentes concepções de extensão e de desenvolvimento.

Dessa forma, faz-se necessário examinar os alinhamentos destas concepções de extensão e de desenvolvimento; em especial, da intersecção da concepção tradicional com a visão economicista do desenvolvimento agrícola, predominante no pós-guerra, e rediscutir os contrapontos realizados a este alinhamento, tanto do ponto de vista da extensão propriamente dita, quanto do desenvolvimento. E, culminamos em uma aproximação propositiva da concepção crítica de extensão universitária para o desenvolvimento territorial, respaldados nas informações levantadas na UFPel.

Inicialmente, a extensão voltada para o meio rural no Brasil teve seus primeiros registros nas atividades promovidas pelas Escolas Superiores de Agronomia de Lavras e Viçosa em Minas Gerais no início do século passado. Tais atividades eram inspiradas no modelo extensionista norte-americano praticado nas *Land Grant Colleges*, caracterizando-se pela prestação de serviços a agricultores, com vistas à conservação dos solos, mecanização agrícola e, conseqüentemente, em objetivo finalístico, o aumento da produtividade agropecuária (RIBEIRO, 2006; SOUSA, 2000).

A primeira grande expansão e reorganização do sistema de educação superior brasileiro – que abraçou entusiasticamente a extensão universitária pelo governo federal – deu-se apenas no período da ditadura militar e foi baseada, principalmente, no modelo norte-americano de extensão (SOUSA, 2000). Neste período foram promovidos programas como Rondon, CRUTAC e Campi Avançados, os quais a UFPel aderiu em sua totalidade, com destaque à sua atuação no Campi Avançado em Cáceres em Mato Grosso – em conjunto com a UCPel e a FURG. Ponderamos que, a visão de extensão universitária era funcional/tradicional, realizada de maneira assistencialista e apolítica. Quando analisada em conjunto, a partir da literatura (CAPORAL, 1998; SILVA 2001), a extensão voltada para o meio rural praticada tanto pelas universidades, quanto pelas agências especializadas, considerando fortes vínculos destas ações com a modernização da agricultura e o desenvolvimento agrícola. No que tange à visão de extensão universitária dos professores entrevistados da UFPel percebemos que a concepção tradicional

aparece em menor proporção, apenas representada na visão e nas práticas do Professor F.

Nesse sentido, ao retomarmos a discussão teórica percebemos que restava aos agentes das duas organizações o papel de “depositar” os conhecimentos e tecnologias naqueles que não conheciam, para que os mesmos superassem estágios inferiores de desenvolvimento agrícola e migrassem para o mundo da moderna agricultura, sem obrigatoriamente, envolver-se com questões socioeconômicas e desigualdades sociais (como é representado principalmente no perfil do Professor F). Entretanto destaca-se aqui o problema da invasão cultural através de uma educação “bancária” realizada por estes agentes – como descrito por Paulo Freire na celebrada obra “Extensão ou comunicação?” (FREIRE, 2014). O educador brasileiro direcionava sua crítica à extensão praticada por agrônomos de agências de extensão agrícola a qual foi plenamente absorvida, conforme Rocha (2001), pela extensão universitária. É importante destacar este aspecto na obra de Freire, pois ao que nos parece, de posse dos dados das concepções de extensão e desenvolvimento da UFPel, as críticas foram incorporadas pela extensão universitária com a manutenção do *ethos* das agências, que não detinham pesquisa e formação inicial. Com efeito, as contribuições de Freire não cessaram naquela obra e não foram as únicas dentro de uma perspectiva da educação crítica. Conforme Thiollent e Colette (2013), o desenvolvimento de metodologias participativas<sup>37</sup> se alimenta fartamente, no caso brasileiro, de destacados autores pioneiros como: Carlos Rodrigues Brandão, João Bosco Pinto e o próprio Paulo Freire, sem esquecer, oportunamente, de Michel Thiollent em sua defesa da técnica da pesquisa-ação.

É nestes termos que procuramos recordar alguns contrapontos à concepção tradicional da extensão. Além daqueles realizados por Freire (2014) que incidem na concepção pedagógica da ação extensionista, em nosso juízo, Botomé (2001) trouxe importantes contribuições para compreendê-la dentro da esfera universitária. Isso porque o mesmo autor detalha a trajetória de extensão universitária denunciando um papel compensatório da mesma. Ou, nas palavras de Fagundes (1985, p. 43), “Poder-se-ia mesmo dizer que a extensão – que seria uma modalidade de ampliar

---

<sup>37</sup> Além disso, vale ressaltar que são consideradas áreas de reconquista da legitimidade da universidade (SANTOS, 2011; THIOLLENT e COLETTE, 2013)

os compromissos sociais da universidade – acabou sendo feita em nome das classes subalternas, mas em benefício das classes dominantes”.

Em suma, quando a extensão universitária foi incorporada pelo Estado brasileiro, a mesma foi concebida como apolítica, assistencialista, desarticulada da pesquisa e do ensino e caracterizada pela realização de atividades esporádicas por meio de um método pedagógico diretivo. Com a incorporação, principalmente, das críticas feitas por Freire à extensão universitária tradicional (ROCHA, 2001), entendemos que, a mesma passou a ter uma concepção processual, pois passa a combater o assistencialismo, reforça seu compromisso social e procura articular-se com o ensino e a pesquisa, mas que, novamente, utilizando da defesa de Botomé (2001): acaba mais se distanciando que se comprometendo, por imprimir na extensão uma compensação de um ensino alienado e uma pesquisa alienada. Este panorama se reflete claramente na realidade da UFPel. Verifica-se a preponderância da concepção processual, na qual, os coordenadores de projetos agem como extensionistas, reforçam a concepção de trocas de saberes, mas não se questionam *a priori*, como destaca o Professor A, sobre o problema de acesso ao ensino superior formal de grupos socioeconomicamente desfavorecidos.

Ou seja, a extensão se fosse realmente universitária e estivesse embebida na pedagogia crítica, obrigaria-nos a olhar inicialmente a partir um panorama maior, colocando em primeiro lugar, a busca por uma universidade com acesso democratizado aos cursos de graduação e pós-graduação de qualidade, e com uma extensão plenamente incorporada aos currículos dos cursos. Assim sendo, poder-se-ia acenar, verdadeiramente, para uma nova epistemologia na construção do conhecimento, tal como advoga Cunha (2012).

Dessa forma, uma extensão crítica trabalha fundamentalmente com o caráter comunicacional, privilegiando as trocas de saberes através da pesquisa – com utilização de metodologias participativas, destacando-se aqui, recentemente, a pesquisa-ação e a ecologia de saberes (SANTOS, 2011) – e através do ensino no tocante do aprendizado direto dos alunos com o meio não acadêmico, fortalecendo sua formação profissional. Logicamente, levando em conta o caráter comunicacional da extensão, aqueles que não fizessem parte do meio acadêmico também se beneficiariam com o acesso aos saberes sistematizados das ciências e

humanidades. Da mesma forma, por exemplo, a geração de tecnologias e inovações coproduzidas com a comunidade através de pesquisas participativas, podendo beneficiá-los diretamente. A partir das descrições de alguns professores (I, D e A) pudemos perceber sinais do desenvolvimento territorial efetivando-se, em cada caso de modos diferenciados, mas, visivelmente através de pesquisas participativas com experimentos montados nas propriedades de agricultores familiares ou nos ambientes de discussão com as famílias e comunidades para a identificação e resolução de problemas para a melhoria de qualidade e para o desenvolvimento dos territórios aos quais pertencem. Vale ainda destacar os cursos, as oficinas, as visitas técnicas e a participação no Fórum da Agricultura Familiar que possibilitam as trocas de saberes e a valorização dos sujeitos, bem como, a escolha conjunta e a promoção de estratégias para o desenvolvimento.

Portanto, percebemos que a concepção de extensão crítica é imprescindível para a promoção do desenvolvimento territorial pelas universidades. Primeiramente porque evidencia a especificidade da universidade, ou seja, a extensão, se é realmente universitária, deveria funcionar através do ensino e da pesquisa de forma integrada e participativa, diferentemente da concepção processual que, por vezes, parece representar uma agência extensionista dentro da própria universidade. Em segundo lugar, acreditamos que a concepção crítica é a mais adequada, pois enaltece o papel político-social e cultural dos saberes populares no ensino de graduados e pós-graduados e na pesquisa, conjuntamente com a mobilização dos atores sociais do território para a construção de conhecimentos, inovações e tecnologias para o desenvolvimento de ordem produtiva agrícola, social, cultural, ambiental ou de outras naturezas. Contrariamente ao modelo de desenvolvimento de viés econômico clássico que atribuía às comunidades um papel secundário e/ou passivo na tomada de decisões, bem como em virtude da imposição de políticas e ações verticalizadas – realizadas “de cima para baixo” – e direcionadas unicamente às demandas do setor agropecuário.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados da pesquisa indicam que, a partir dos professores entrevistados, podemos considerar que há uma maior predominância da concepção processual na UFPel, mesmo estas atendendo a distintas concepções de desenvolvimento. O estudo reforçou nosso entendimento sobre a importância da orientação crítica para a promoção do desenvolvimento territorial por parte dos atores ligados à extensão da UFPel.

A presente dissertação reforça a percepção de que não foram esgotadas as possibilidades de discussão das informações processadas diante da complexidade dos fatores envolvidos. Ao mesmo tempo, a realidade da UFPel revelou outros elementos importantes ao debate e que ainda não foram explorados pela literatura e pelos estudiosos do assunto, sobretudo no que tange ao confronto entre as grandes teorias de desenvolvimento e as dinâmicas de intervenção de entes públicos. É preciso ir além da retórica e/ou da mera adjetivação que amiúde é tomada como indício de mudança.

Como contribuição imediata para a qualificação da UFPel nessa área, vale frisar a necessidade de fomentar, na formação dos professores, a importância do enfoque e das metodologias dialógico-participativas tanto na pesquisa propriamente dita, quanto nas diversas modalidades de ensino – pois, afinal, ambas permitem a apropriação direta dos conhecimentos construídos dentro e fora da sala de aula.

Como limitações deste estudo, destacamos que não preconizamos outros tópicos cruciais nesse tipo de pesquisa, como é o caso do caráter interdisciplinar das atividades, da questão da intersectoralidade e da multifuncionalidade. Isso se deveu à falta de condições materiais (recursos) e do apoio por parte da própria UFPel. No último caso houve dificuldades no acesso à informação, bem como na realização de contatos e entrevistas com a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPel. Além do mais, devido ao processo eleitoral para a escolha do novo reitor, nossa pesquisa conheceu diversos obstáculos, próprios do momento político que atravessava. Com

isso, evidencia-se a necessidade de novas investigações na área no que concerne as limitações descritas por esta investigação.

Além do mais, ao retomarmos nossa atenção para as questões que são colocadas dentro do campo de estudos da universidade e do desenvolvimento territorial, notamos a pertinência de insistir ainda na discussão em dois pontos cruciais.

O primeiro refere-se ao papel da extensão universitária – e, sobretudo, em sua concepção crítica – na identidade da universidade federal pública brasileira. Neste sentido, a promoção de um modelo universitário autenticamente nacional, que de fato promove a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, ocorre quando a extensão age através do ensino e da pesquisa, escamoteando a perpetuação de modelos estrangeiros que não atendem as necessidades da realidade do Brasil, como são os casos dos modelos de ensino superior franco-napoleônico e humboldtiano descritos por Pimenta e Anastasiou (2002). Porque, a inserção da extensão crítica rompe com perpetuação do professor detentor-único dos saberes transmitidos ao aluno-tábula-rasa do modelo franco-napoleônico, ao colocar a possibilidade de aprendizagem em contextos múltiplos, como corroboram nossos dados. E, no modelo germânico, também; visto que, além deste modelo romper com a relação “professor ensina para o aluno” e colocar alunos e professores “para ciência”, o modelo brasileiro incorpora esta condição, mas, com a extensão crítica, ainda consegue romper com a pretensão de neutralidade científica e enaltecer a participação do restante da sociedade na construção do conhecimento voltado para a transformação social.

O segundo ponto é que, as indicações de Favareto (2010) de que sejam necessárias mudanças nas regras formais das instituições para incorporação efetiva da abordagem territorial do desenvolvimento esbarram, em nosso caso, pelas universidades federais, na ampla autonomia docente, de forma que, os projetos e programas de extensão são aprovados nas diferentes esferas da universidade sem a discussão do seu mérito, conforme destacado por alguns professores (PROFESSOR D, H e I). Além disso, apesar de haver editais de fomento à extensão, como é o caso do PROEXT, que valorizam a vinculação das ações universitárias com as políticas do governo federal – no que tange, por exemplo, o atendimento as

políticas de desenvolvimento territorial – as mesmas, conforme dados dessa pesquisa, não são apropriadas efetivamente pelos docentes, pois há um desconhecimento sobre as políticas e teorias do desenvolvimento pelos mesmos.

Por fim, reafirmamos que na nossa acepção, deveria ser incentivada a formação inicial e continuada do docente superior em diferentes metodologias de pesquisa e de ensino. Porquanto é evidente o desconhecimento acerca do valor pedagógico e cognitivo de um ensino e uma pesquisa construída dentro de uma perspectiva dialógica que legitima os conhecimentos provindos de origens diversas como ponto de início para o desenvolvimento territorial. Porém, ressaltamos que não estamos aqui desmerecendo o potencial, o nível técnico e acadêmico, bem como a capacidade dos docentes e discentes como membros também legítimos da sociedade na proposição de ações, uma vez que, conforme dito anteriormente, acreditamos que a universidade e a sua comunidade devem estar em um mesmo nível de igualdade para identificação e resolução dos problemas que impedem o desenvolvimento dos seus territórios.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. Para una teoría de los estudios territoriales. In: MANZANAL, M.; NEIMAN, G.; LATTUADA, M. (Org.). **Desarrollo rural** - Organizaciones, instituciones y territorios. Buenos Aires: Ciccus, 2006, p. 51-70.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) – Brasil /Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA / Fundação João Pinheiro, 2013. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/ranking>> (Banco de dados eletrônico). Acesso em: 10 de Jun. de 2016.

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto N<sup>o</sup> 19.851, de 11 de abril de 1931, dispõe sobre o ensino superior no Brasil. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/D19851.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm)>. Acesso em: 15 Jul. 2016.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 15 jun. 2015.

BRASIL. Decreto n<sup>o</sup> 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação. Brasília; 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2015.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez 1996. p. 27833. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 5 jun. 2015.

BUAINAIN, A. M. et al. Sete teses sobre o mundo rural brasileiro. **Revista de política agrícola**, v. 22, n<sup>o</sup> 2, p. 105-121, 2013.

BURSZTYN, M. Armadilhas do progresso: contradições entre economia e ecologia. **Revista Sociedade e Estado**, v. 10, n<sup>o</sup> 1, p. 97-124 1995.

CAPORAL, F. **La extensión agraria del sector público ante los desafíos del desarrollo sostenible: el caso de rio grande do sul, Brasil. Una aproximación histórico-crítica a la evolución y enfoques teóricos del extensionismo rural y contribuciones para el paso del paradigma dominante**. Tesis doctoral. ISEC- Instituto de Sociología y Estudios Campesinos ETSIAM–Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos y de Montes. Universidad de Córdoba–España. 1998.

CARNEIRO, M. J. **Camponeses, Agricultores e Pluriatividade**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998.

CARNEIRO, M. J.; MALUF, R. **Para Além da Produção**: multifuncionalidade e agricultura familiar. Rio de Janeiro: Mauad, 2003.

COUTO, J. M. O pensamento desenvolvimentista de Raúl Prebisch. **Economia e Sociedade, Campinas [online]**, v. 16, nº. 1 (29), p. 45-64, 2007.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica**: o ensino superior na República Populista. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

CUNHA, M. I. A indissociabilidade do ensino coma pesquisa e a extensão como referente da qualidade na universidade brasileira: um discurso em tensão. In: CUNHA, M. I. (Org.), **Qualidade da graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente**. Araraquara/SP: Junqueira&Marins, 2012. p. 17 – 38.

DEMO, P. Lugar da extensão. Construção conceitual da extensão universitária na América Latina. In: FARIA, D. S. (Org.), **Construção conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. p. 141 - 158.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior: múltiplas regulações e reforma universitária no Brasil. **VII Seminário RedEstrado**, Buenos Aires/Argentina, 2008.

EMATER. Pelotas sedia Fórum da Agricultura Familiar. **Notícias**, Porto Alegre, 16 de março de 2012. Disponível em: < <http://www.emater.tche.br/site/noticias/detalhe-noticia.php?id=14225#.V-VFRPkrLZ4> > Acesso em: 23 de jul. de 2016.

FAGUNDES, J. **Universidade e compromisso social**: extensão, limites e perspectivas. Tese (Doutorado em Educação). Unicamp, Campinas, 1985.

FAVARETO, A. A abordagem territorial do desenvolvimento rural-mudança institucional ou "inovação por adição"? **Estudos avançados**, v. 24, nº 68, p. 299-319, 2010.

FAVARETO, A. **Paradigmas do desenvolvimento rural em questão – do agrário ao territorial**. 2006. Tese (Doutorado em Ciência Ambiental) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. p. 33-51.

FAVARETO, A. Um contraponto à tese da "argentinização" do desenvolvimento rural brasileiro. In: BUAINAIN, Antônio Márcio et al. (Org.) **O mundo rural no Brasil do século XXI**. A formação de um novo padrão agrário e agrícola. Brasília/Campinas: Embrapa/Instituto de Economia da Unicamp, 2014.

FORPREX – Fórum das Pró-Reitorias de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Extensão Universitária e a Flexibilização Curricular**: uma visão da extensão. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESu, 2006.

FORPREX. XXXVI Encontro Nacional do FORPROEX - Carta de Goiânia. **RENEX**, Minas Gerais, 2014. Disponível em: <[https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php?option=com\\_content&view=article&id=148:carta-de-goiania](https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php?option=com_content&view=article&id=148:carta-de-goiania)> Acesso em: 24 de set. de 2016.

- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FURTADO, C. O subdesenvolvimento revisitado. **Economia e Sociedade**, v. 1, nº 1, p. 05-19, 1992.
- HAESBAERT, R. Desterritorialização à Multiterritorialidade. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, v. 29, n.1, p. 11-24, 2003.
- LONER, B. A. UFPel: um breve histórico. In: Mario Osorio Magalhães. (Org.). **UFPel 30 anos**. 1ed. Pelotas: Egupel, 1999, v. único, p. 29-48.
- LUCE, M.B.; MOROSINI, M. C. **Avaliação e credenciamento da educação Superior no Brasil**. 2009. Disponível em: < [www.uv.es/alfa-acro/documentos/documentosproyecto/acreditacionbrasil.pdf](http://www.uv.es/alfa-acro/documentos/documentosproyecto/acreditacionbrasil.pdf) >. Acesso em 08 de março de 2016.
- MATTEI, L. Considerações acerca de teses recentes sobre o mundo rural brasileiro. **Revista de economia e sociologia rural**, v. 52, p. 105-124, 2014.
- NAVARRO, Z. Desenvolvimento rural no Brasil: os limites do passado e os caminhos do futuro. **Estudos avançados**, v. 15, n. 43, p. 83-100, 2001.
- NETO, F. G. **Questão Agrária e Ecologia: crítica da moderna agricultura**. São Paulo: Brasiliense, 1986. p.79-134.
- NOGUEIRA, M. D. P. Extensão Universitária no Brasil: uma Revisão Conceitual. In. FARIA, D. S. (Org). **Construção Conceitual da Extensão na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- NOGUEIRA, M. D. P. **Políticas de extensão universitária brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- OWEN, W. F. A dupla pressão do processo de desenvolvimento sobre a agricultura. In: ARAÚJO, P. F. C.; SCHUH, G. E. (Org.). **Desenvolvimento da agricultura: natureza do processo e modelos dualistas**. São Paulo: Pioneira, 1975. p. 39-65.
- PECQUEUR, B. O desenvolvimento territorial: uma nova abordagem dos processos de desenvolvimento para as economias do Sul. **Raízes**, Campina Grande, UFCG, v.24, n.1/2, p.10-22, 2005.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- RIBEIRO, M. G. M. Caubóis e Caipiras. Os Land-Grant Colleges e a Escola Superior de Agricultura de Viçosa. **História da Educação** (UFPel), v. 10, p. 105-119, 2006.
- RIST, G. **Le développement. Histoire d'une croyance occidentale**. Paris: Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1996.
- RIVERO, O. **O mito do desenvolvimento: os países inviáveis no século XXI**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROCHA, R. M. G. A Construção do Conceito de Extensão universitária na América Latina. In: FARIA, D. F. (org). **Construção Conceitual da Extensão na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

RUTTAN, V. W. Teorias de crescimento em estágios, modelos de economia dualista e política de desenvolvimento agrícola. In: ARAÚJO, P. F. C.; SCHUH, G. E. (Org.). **Desenvolvimento da agricultura: natureza do processo e modelos dualistas**. São Paulo: Pioneira, 1975.

SACCO DOS ANJOS, F. **A Agricultura Familiar em Transformação: o caso dos colonos-operários de Massaranduba (SC)**. 2ª edição. Pelotas: Egufpel, 1996.

SACCO DOS ANJOS, F. **Agricultura familiar, pluriatividade e desenvolvimento rural no Sul do Brasil**. Pelotas: Egufpel, 2003.

SACCO DOS ANJOS, F.; CALDAS, N. V. O Difícil caminho no combate à fome e à insegurança alimentar: Estudo de caso sobre os CONSADs no Brasil meridional. **Sociedade e Desenvolvimento Rural**, v. 0, nº 0, p. 65-84, 2007.

SACCO DOS ANJOS, F; CALDAS, N. V. Pluriactividad y Agricultura familiar en Brasil: El caso de Rio Grande do Sul. **Revista de la CEPAL** (Online), v. 93, p. 173-187, 2007.

SACHS, I. Estratégias de transição para o século XXI. In: BURSZTYN, M. **Para pensar o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHELLIN, F. O. **Extensão universitária e formação de professores de Educação Física: contribuições e contradições**. 2013 163f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós Graduação em Educação Física, Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

SCHNEIDER, S. A abordagem territorial do desenvolvimento rural e suas articulações externas. **Sociologias**, nº 11, p. 88-125, 2004.

SCHNEIDER, S. **A pluriatividade na agricultura familiar**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

SCHUH, G. E. Modernização da agricultura brasileira. In: CONTADOR, C. R. **Tecnologia e desenvolvimento agrícola**. Brasília, IPEA, Série monográfica, nº 17, 1975.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**, São Paulo: Cia das Letras. 2000.

SGUISSARDI, V. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, D.; FÁVERO, M.L.A (Orgs). **Universidade – políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 33-53.

SILVA, E.W. **Extensão universitária no Rio Grande do Sul: concepções e práticas**. 2003. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SILVA, J. G. Velhos e novos mitos do rural brasileiro. **Estudos avançados**, v. 15, nº 43, p. 37-50, 2001.

SILVA, M. G. M. Extensão Universitária no sentido do ensino e da pesquisa. FARIA, D. S. (Org). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001, p. 91-105

SILVA, S. **Avanços e Limites na Implementação de Políticas Públicas Nacionais sob a Abordagem Territorial no Brasil**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-IPEA, 2013.

SILVA, T. S. **Extensão universitária, direitos humanos e cidadania: reflexões sobre a proposta de política de extensão e a prática na Universidade Federal de Pelotas**. 2012. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012.

SIT, Sistema de Informações Territoriais. Composição Municipal do Território Zona Sul Do Estado – RS. 2016. Disponível em: <<http://sit.mda.gov.br/download.php?ac=verMunTR&m=4301305>> Acesso em: 30 set. 2016.

SIT, Sistema de Informações Territoriais. Informações do território e mapas. 2009. Disponível em: <[http://sit.mda.gov.br/images/mapas/tc/tr\\_104\\_zona\\_sul\\_do\\_estado\\_rs\\_abr\\_2009.jpg](http://sit.mda.gov.br/images/mapas/tc/tr_104_zona_sul_do_estado_rs_abr_2009.jpg)> Acesso em: 30 set. 2016.

SOARES, I. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, Brasil, v. 7, n. 19, 2007. Disponível em: <<http://200.144.189.42/ojs/index.php/comeduc/article/view/4147/3888>>. Acesso em: 23 set. 2016.

SOUSA, A. L. L. **A história da extensão universitária**. Campinas: Alínea, 2000.

SOUSA, A. L. L. Concepção de extensão universitária: ainda precisamos falar sobre isso? In: FARIA, D. S. (Org.), **Construção conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, p. 107-126, 2001.

UFPEL. Jornal da UFPel. Pelotas, Edição nº 41 (Comemorativa dos 45 anos da UFPel). Julho de 2014. Disponível em: < <http://ccs2.ufpel.edu.br/wp/2014/08/08/jul-2014-edicao-41/>>. Acesso em: 30 jun 2016.

UFPEL. Relatório de Gestão Exercício 2015. Gabinete do Reitor, 2016. Disponível em: < <http://portal.ufpel.edu.br/wp-content/uploads/Relatorio-de-Gest%C3%A3o-2015-UFPel.pdf>> Acesso em: 01 de jul. 2016.

UFPEL. **Revista Expressa Extensão**. Seminário 25 anos de extensão na UFPEL. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, v. 1, nº 1, 1996.

VEIGA, J. E. A face territorial do desenvolvimento. **Revista Internacional de Desenvolvimento Local**, v. 3, nº 5, p. 5-19, 2002.

WANDERLEY, M. N. B. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas – o “rural” como espaço singular e ator coletivo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, n.º 15, p. 87-146, 2000.

WOCIECHOSKI, D. P.; MAEHLER, A. E. A extensão universitária da FAEM/UFPeI sob a ótica da extensão rural: rumo para qual desenvolvimento? **Em Extensão**, v. 14, nº 2, p. 9-34, 2015.

## **Apêndices**

## Apêndice A

Tabela 1 – Projetos de extensão universitária voltados para o meio rural (UFPEL)

	<b>PROJETO</b>	<b>UNIDADE</b>
1	Análise Físico-Químicas do Laboratório de Nutrição Animal (LNA)	FAEM
2	Produção de flores de corte pela agricultura familiar de Pelotas: estudo da comercialização, orientação aos produtores nas fases de produção e manejo pós-colheita	FAEM
3	Conservação do solo e da água em áreas de bovinocultura leiteira na região Sul do Rio Grande do Sul	FAEM
4	Núcleo de capacitação profissional e fomento em apicultura	FAEM
5	GOVI: Grupo de Ovinos e outros ruminantes	FAEM
6	Planejamento e dimensionamento da frota de máquinas agrícolas na propriedade rural	FAEM
7	Oficinas sobre mecanização agrícola no cultivo de arroz irrigado em assentamentos de reforma agrária	FAEM
8	Patologia de Sementes	FAEM
9	Intercâmbio de conhecimentos para melhoria da qualidade ambiental na agricultura familiar	FAEM
10	Vitivinicultura na multifuncionalidade das propriedades rurais	FAEM
11	Programa de Desenvolvimento da Bovinocultura de Leite da Metade Sul do Rio Grande do Sul - Competitividade e Sustentabilidade da Pecuária Leiteira Familiar	FAEM
12	Agroindústria em pequena escala	FAEM
13	O conhecimento acadêmico e o não acadêmico na consolidação de agroecossistemas de base ecológica	FAEM
14	Avaliação da Fertilidade do solo para Fins de Correção da Acidez e Adubação	FAEM
15	Ações estruturantes para agregação de valor em propriedades rurais em transição agroecológica	FAEM
16	Criação de uma página de serviços e informações do núcleo de inovação em máquinas e equipamentos agrícolas na internet	FAEM
17	Implantação e manutenção de uma estação de monitoramento contínuo GNSS na UFPEL vinculada à RBMC	FAEM
18	Plantão Fitossanitário	FAEM
19	Avaliação Física e Tomográfica de Solos	FAEM
20	TECSOL-PÓS - pós-incubação e assessoramento continuado a empreendimentos de economia solidária	FAEM
21	REPROPEL: Ensino, Pesquisa e Extensão em Reprodução Animal	FV
22	Monitoramento da qualidade da água em propriedades leiteiras na região sul do Estado do Rio Grande do Sul	FV
23	Veterinária no Rádio	FV
24	Educação em Saúde Ambiental no Meio Universitário	FV
25	Núcleo de Desenvolvimento para Pecuária de Fronteira (UFPEL FRONTEIRA-RS)	FV
26	NUPEEC-PID: Programa Integrado de Diagnóstico	FV
27	Melhorar a qualidade do leite através da implantação de boas práticas de produção em propriedades rurais	FV
28	Monitoramento e controle sanitário parasitológico, em propriedades leiteiras, no sul do Rio Grande do Sul, Brasil	FV
29	Projeto regional de Desenvolvimento da Bovinocultura de leite - qualidade de leite e testes de sensibilidade	FV
30	Avaliação da Qualidade da Água em Propriedades Leiteiras na Região de Pelotas, RS	FV

31	Acompanhamento da composição do leite de vacas Jersey do Rio Grande do Sul	FV
32	Assessoramento para melhoria da qualidade do leite da Cooperativa de Produtores de Leite de Pelotas	FV
33	Assessoria técnica em enfermidades parasitárias na produção leiteira de base agroecológica em assentamentos da reforma agrária na região sul do Brasil	FV
34	Fortalecimento do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN) no município de Pelotas-RS pela mobilização dos serviços de saúde, educação e agricultura familiar	FV
35	Assessoria Técnica em Saúde na Produção Leiteira de Base Agroecológica em Assentamentos da Reforma Agrária na Região Sul do Brasil	FV
36	XV Curso de Doma Racional e Linguagem Corporal	FV
37	Gestão e comercialização de produtos lácteos da agricultura familiar do Rio Grande do Sul	FV
38	Atualizações em Boas Práticas na Produção de Alimentos de Origem Animal	FV
39	Curso Teórico-Prático de Processamento de Sêmen e Inseminação Artificial em Suínos	FV
40	NUPEEC - Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Pecuária	FV
41	Museu e Espaço Cultural da Etnia Francesa em Pelotas	ICH
42	Etnodesenvolvimento e direitos culturais em comunidades quilombolas e indígenas	ICH
43	Museu Etnográfico da Colônia Maciel	ICH
44	Entre Águas e Rochas: inventário e promoção das cachoeiras e cascatas do município de Pelotas (RS) com ênfase na geoconservação	ICH
45	Museu Morro-redondense: Espaço de Memórias e Identidades	ICH
46	Memória e Educação: Cultura rural e religiosidade em diálogo	FaE
47	Trabalho Artesanal com Mulheres do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)	FaE
48	Refletindo sobre a cultura local: rodas de diálogo na formação de professores	FaE
49	Comunidade de cooperação para formação de professores em mídias digitais interativas-PROMÍDIAS	FaE
50	Inclusão da agricultura familiar em situação de extrema pobreza da Mesorregião da metade Sul do Rio Grande do Sul no contexto agroindustrial da UFPEL	FN
51	Educação Alimentar e Nutricional para Comunidade Escolar Rural da Rede Municipal de Ensino de Pelotas, RS	FN
52	Projeto de Apoio às Ações de Consolidação do Programa Desenvolvimento Sustentável do Território da Cidadania Zona Sul do Estado do Rio Grande Sul	FN
53	Qualificação do Setor de Secagem da Madeira do Rio Grande do Sul	Ceng
54	Curso de Capacitação em Produção Integrada do Tabaco	Ceng
55	UNIOVINOS: Grupo de Trabalho, Estudo e Pesquisa em Fisiologia e Produção Ovina	IB
56	Identificação de fungos e leveduras do leite de unidades de referência do Programa de Desenvolvimento da Bovinocultura Leiteira da Região Sul	IB
57	Elaboração de um Plano de Desenvolvimento do APL Alimentos por meio de uma metodologia participativa	FAT
58	Rede Interuniversitária de estudos sócio-territoriais e inclusão social com ênfase em áreas rurais e pequenas localidades	FAUrb
59	Transferência de conhecimentos químicos entre sociedades rurais e urbanas e o meio acadêmico	CCQFA
60	Incubadora Tecnológica de Empreendimentos Econômicos Solidários (ITECSOL)	CIM

## Apêndice B

Tabela 2 – Os sujeitos da pesquisa

	Idade (anos)	Lotação	Tempo de docência na UFPel (anos)	Experiência anterior em Extensão	Data da entrevista
<b>PROFESSOR A</b>	43	FAE	13	Não	11/04/2016
<b>PROFESSOR B</b>	51	FAEM	20	Sim (universitária e rural)	11/04/2016
<b>PROFESSOR C</b>	43	FAEM	3	Sim (universitária)	07/04/2016
<b>PROFESSOR D</b>	66	FAEM	40	Sim (rural)	08/04/2016
<b>PROFESSOR E</b>	35	FV	3	Sim (universitária)	11/04/2016
<b>PROFESSOR F</b>	58	FN	29	Não	05/04/2016
<b>PROFESSOR G</b>	40	FV	7	Sim (universitária e rural)	14/04/2016
<b>PROFESSOR H</b>	50	FAEM	20	Sim (rural)	18/04/2016
<b>PROFESSOR I</b>	53	FAEM	29	Sim (universitária e rural)	18/04/2016
<b>PROFESSOR J</b>	42	FAEM	12	Não	18/04/2016
<b>PROFESSOR K</b>	32	FN	3	Não	04/05/2016

Fonte: Elaboração do autor.

## Apêndice C

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**Programa de Pós-Graduação em**  
**Desenvolvimento Territorial e Sistemas**  
**Agroindustriais**



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TITULO DA PESQUISA: Extensão Universitária e o Desenvolvimento Territorial: o caso da Universidade Federal de Pelotas

Eu, \_\_\_\_\_, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade dos pesquisadores Darlan Pez Wociechoski (nº de matrícula 14200716), mestrando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Sistemas Agroindustriais (DTSA), e orientado pela Profª. Nádia Velleda Caldas, professora/pesquisadora junto ao Departamento de Ciências Sociais Agrárias da Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel e docente permanente do DTSA da Universidade Federal de Pelotas.

Assinando este termo de Consentimento, estou ciente de que: •

- O objetivo do estudo é analisar as concepções de extensão universitária, do ponto de vista das ações recentes da Universidade Federal de Pelotas, direcionadas à agricultura e ao mundo rural, bem como, quais são as implicações destas para o desenvolvimento dos territórios rurais.
- Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa. •
- Meus dados pessoais e outras informações que possam me identificar serão mantidos em sigilo. •
- Os resultados gerais obtidos nesta pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos propostos, incluída sua publicação em congresso ou em revista científica especializada. •
- Poderei contatar os pesquisadores responsáveis pela pesquisa através dos telefones (53) 9978-4500 ou (53) 8465-6175; e-mails [darlanpez@gmail.com](mailto:darlanpez@gmail.com) ou [velleda.nadia@gmail.com](mailto:velleda.nadia@gmail.com)

Pelotas, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

---

(assinatura do voluntário)

## Apêndice D Roteiro de Entrevista



Universidade Federal de Pelotas  
Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel  
Faculdade de Administração  
Programa de Pós-Graduação em  
Desenvolvimento Territorial e Sistemas Agroindustriais



### ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### Bloco 1: Dados ou identificação do entrevistado.

Nome:

Idade:

Lotação:

Cargo ou função:

Nível de formação (identificar qual, onde)

Data de ingresso na UFPel:

Trabalhou em outro órgão/empresa antes de ingressar na UFPel? Qual? Que funções exercia?

Participou de alguma agência de extensão rural, universitária ou outra (CRUTAC, CETREISUL, Projeto Rondon)?

#### Bloco 2: A natureza do projeto de extensão (foco, objetivos, público-alvo, etc.)

Título do Projeto:

Data de início do Projeto: (desde quando vem funcionando, se houve mais de uma edição)

Resultados mais expressivos já alcançados: (pedir para comentar)

Dificuldades: (se enfrenta dificuldades, quais?)

Metodologia utilizada:

#### Bloco 3: Concepção de Extensão Universitária.

Que entende por extensão universitária?

Como avalia a extensão ou a política de extensão da UFPel (Geral)?

Como avalia a extensão universitária levada a cabo pela unidade ou setor ao qual está vinculado?

#### Bloco 4: Concepção de desenvolvimento, desenvolvimento rural, desenvolvimento territorial.

O que entende por desenvolvimento?

Como define o desenvolvimento rural?

Considera que desenvolvimento agrícola é o mesmo que desenvolvimento rural?

O governo federal criou a secretaria de desenvolvimento territorial, vinculada ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, que é encarregada de desenvolver e monitorar projetos de natureza "territorial". Esse é o caso, por exemplo, dos "territórios da cidadania", dos "territórios rurais" e de outros programas similares (CONSADs). Nesse sentido, gostaria de saber:

- a) Em que se diferencia o desenvolvimento territorial de outros conceitos como desenvolvimento rural, desenvolvimento agrícola, desenvolvimento em geral, etc.?
- b) Quais as vantagens e desvantagens, no seu entendimento, de usar essa expressão ou termo?

**ANEXO**

## Anexo A

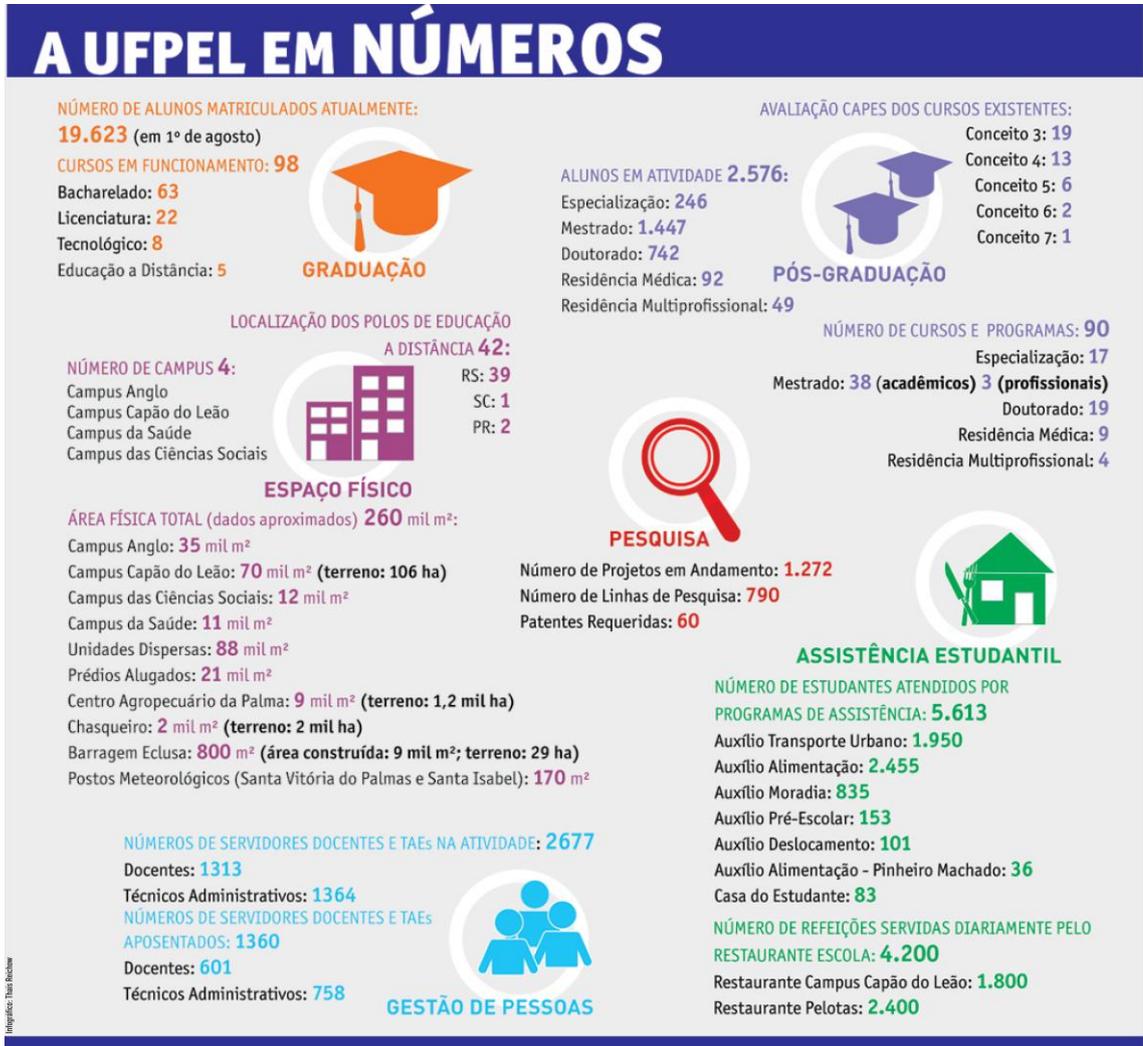


Imagem 1 – Censo UFPEL 45 anos  
Fonte: Jornal da UFPEL (2014, p. 12)

## ANEXO B

## Composição Municipal do Território Zona Sul Do Estado - RS

Município	Área (Km <sup>2</sup> )	População Total	População Urbana	População Rural	Estabelecimentos da Agricultura Familiar	Famílias Assentadas	Pescadores	Quilombolas	Extrema Pobreza	Bolsa Família
Aceguá	1.550,00	4.394	1.059	3.335	532	180		2	232	707
Amaral Ferrador	506,60	6.353	1.866	4.487	883	0	2		407	917
Arroio do Padre	124,00	2.730	454	2.276	486	0		1	211	229
Arroio Grande	2.544,80	18.470	16.085	2.385	561	140	156		852	3.760
Candiota	597,20	8.771	2.598	6.173	648	674	1	1	636	1.867
Canguçu	3.520,60	53.259	19.694	33.565	8.774	413		10	5.414	8.098
Capão do Leão	784,00	24.298	22.382	1.916	142	15	5		1.123	3.160
Cerrito	461,50	6.402	3.747	2.655	838	12		1	545	1.282
Chuí	200,70	5.917	5.697	220	23	0	2		319	469
Cristal	682,10	7.280	4.077	3.203	549	0	5	1	279	860
Herval	2.798,30	6.753	4.519	2.234	916	389			807	1.622
Hulha Negra	1.147,20	6.043	2.909	3.134	872	795			743	1.454
Jaguarião	2.070,90	27.931	26.105	1.826	440	0	167	1	1.050	3.880
Morro Redondo	247,10	6.227	2.648	3.579	651	0		1	293	874
Pedras Altas	1.377,00	2.212	768	1.444	378	252		3	312	537
Pedro Osório	598,50	7.811	7.301	510	117	25			594	1.529
Pelotas	1.647,90	328.275	306.193	22.082	3.216	0	1.366	3	10.613	26.653
Pinheiro Machado	2.549,00	12.780	9.784	2.996	1.169	189			958	2.250
Piratini	3.562,50	19.841	11.570	8.271	2.264	516		4	1.736	4.126
Rio Grande	2.835,80	197.228	189.429	7.799	902	0	2.973		5.534	18.284
Santana da Boa Vista	1.461,90	8.242	3.723	4.519	1.337	0	1	1	1.258	2.165
Santa Vitória do Palmar	5.242,70	30.990	26.890	4.100	446	15	364		1.557	3.358
São José do Norte	1.135,30	25.503	17.383	8.120	1.807	0	3.052	1	1.426	6.627
São Lourenço do Sul	2.028,30	43.111	24.237	18.874	3.814	0	433	5	1.185	4.286
Turuçu	286,10	3.522	1.487	2.035	395	0	2	1	259	468
	<b>39.960,00</b>	<b>864.343</b>	<b>712.605</b>	<b>151.738</b>	<b>32.160</b>	<b>3.615</b>	<b>8.529</b>	<b>36</b>	<b>38.343</b>	<b>99.462</b>

Fonte: Sistema de Desenvolvimento Territorial (2016).